

Tesis Doctoral
SILVIA CORRAL ROBLES

**La Competencia Escrita en Lengua
Inglesa en Alumnos Monolingües y
Bilingües de 4°ESO**

Dirigida por:

Dr. Daniel Madrid Fernández

Dra. Gracia González Gijón



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Silvia Corral Robles

ISBN: 978-84-9163-237-5

URI: <http://hdl.handle.net/10481/46968>



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Lengua y su Literatura
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

La Competencia Escrita en Lengua Inglesa en Alumnos
Monolingües y Bilingües de 4ºESO

TESIS DOCTORAL

Autora: Silvia Corral Robles

Directores: Dr. Daniel Madrid Fernández y Dra. Gracia González Gijón

Granada 2017



La competencia escrita en lengua inglesa de alumnos monolingües y bilingües de 4ºESO

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por D^a. Silvia Corral Robles, dirigida por el Dr. Daniel Madrid Fernández y la Dra. Gracia González Gijón.

Granada, a veintitrés de marzo de dos mil diecisiete.

Fdo. Silvia Corral Robles

Dr. Daniel Madrid Fernández, profesor del Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura y la Dra. Gracia González Gijón, profesora del Dpto. de Pedagogía de la Universidad de Granada, como directores de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por Silvia Corral Robles.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis "La competencia escrita en lengua inglesa de alumnos monolingües y bilingües de 4ºESO" realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, a veintitrés de marzo de dos mil diecisiete.

Fdo. Daniel Madrid Fernández

Fdo. Gracia González Gijón

La doctoranda Silvia Corral Robles y los directores de la tesis Daniel Madrid Fernández y Gracia González Gijón.

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a veintitrés de marzo de dos mil diecisiete.

Directores de la Tesis:

Dr. Daniel Madrid Fernández

Doctorando:

Silvia Corral Robles

Dra. Gracia González Gijón

Firma

Firma

A mis padres, Rosarito y Paco con gratitud infinita por su apoyo incondicional

AGRADECIMIENTOS:

Desde la última parada de este particular viaje, miro hacia atrás y visualizo un largo camino recorrido. Este viaje me ha enseñado a sentirme agradecida con la vida, con las personas que están a mi alrededor y que me han apoyado en este proyecto y siempre. Agradezco, por tanto, a todas aquellas personas el hecho de haberme acompañado hasta el “fin” de este camino con su apoyo incondicional y el máximo cariño que podía recibir.

Mi primer agradecimiento va dirigido, como no podía ser de otra manera, a los directores de la presente tesis, el Dr. Daniel Madrid y la Dra. Gracia González, porque a lo largo de estos años han cargado mi mochila con los conocimientos, la orientación, el apoyo, y la motivación necesaria para afrontar con éxito cada desafío que encontrábamos en el camino. Por su cercanía y su cariño que ha hecho que todo parezca más sencillo y llevadero. Por su tiempo dedicado, muchas veces a deshoras. Pero, sobre todo, porque confiaron en mí desde el principio. Muchas gracias, ha sido todo un placer.

A la Dra. Cristina Pérez Valverde, que además de mi tutora es una de las primeras personas que me animó a empezar los estudios de doctorado, por su ayuda y disposición durante estos años.

A la Dra. Micaela Sánchez Martín por acogerme en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Por los conocimientos académicos prestados, pero, sobre todo, por los humanos.

A mis padres, mi razón de ser y estar, por caminar a mi lado, siempre. Por creer ciegamente en mí y apoyarme en cada proyecto en que me he embarcado. Por haberme dado una educación y unas alas para volar. Porque son mi mayor ejemplo de constancia, esfuerzo y humildad. Porque les debo la persona que soy.

A Beatriz, mi hermana, por ser mi compañera de batallas y por cuidarme siempre. Por su constante preocupación y aliento diario. Y a José Luis por cuidar ahora de ella.

A Daniel, mi sobrino, por ser la luz de mis días. Su risa contagiosa ha sido, en numerosas ocasiones, mi motor para seguir adelante. Y a mis dos pequeños que vienen en camino.

A mis abuelos, mis ángeles, por su sabiduría y su amor incondicional que me cuidan desde el cielo.

A mis amigas por ofrecerme todo el ánimo del mundo y por estar sin estar.

A la familia de Matthieu por su apoyo constante durante estos años.

Y, por último, pero no menos importante, a Matthieu, mi compañero de vida, por su manera de ver la vida, por ofrecerme siempre un vaso medio lleno y no medio vacío. Por creer en mí más de lo que yo lo haré jamás en mí misma. Por cambiar su vida para caminar de mi mano y por no soltarme nunca.

Muchas gracias a todos.

NOTA:

Hacer un buen uso del lenguaje no sexista ha guiado la elaboración de este trabajo, pero con la finalidad de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en castellano la existencia de ambos sexos, se ha optado por el empleo del masculino genérico siempre que ha sido posible, entendiendo que en él están representados hombres y mujeres.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	21
-------------------	----

Bloque 1.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1: HACIA EL CONCEPTO DE BILINGÜISMO

Introducción.....	31
1.1 Conceptos básicos.....	32
1.2 Influencia de la globalización en el campo de las lenguas.....	34
1.2.1 Inglés, lengua de vanguardia.....	34
1.3 Aproximación al concepto de bilingüismo	36
1.4 Tipos de bilingüismo	39
1.5 Teorías del bilingüismo	46
1.5.1 Teoría del equilibrio	46
1.5.2 Teoría de la competencia subyacente común	47
1.5.3 La hipótesis del Umbral	48
1.5.4 La hipótesis de la interdependencia evolutiva.....	49
1.6 Resumen del capítulo.....	50

CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y SU EVOLUCIÓN

Introducción.....	55
2.1 Factores en el bilingüismo educativo.....	56
2.2 Tipos de sistemas educativos bilingües.....	59
2.3 Modelos de educación bilingüe.....	62

2.4 Política lingüística europea	66
2.4.1 El papel de la U.E en la evolución de la educación bilingüe en Europa	66
2.4.2 Principales políticas lingüísticas.....	67
2.4.3 Programas de apoyo europeos para el aprendizaje de las lenguas	69
2.4.4 Principales sistemas bilingües existentes en Europa	71
2.5 Política lingüística en España.....	75
2.5.1 Principales sistemas bilingües existentes en España	80
2.6 Resumen del capítulo	87

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE AICLE

Introducción.....	91
3.1 Principales teorías que fundamentan el enfoque metodológico AICLE	92
3.2 Influencias metodológicas en AICLE.....	98
3.3 Definición y caracterización de AICLE.....	101
3.4 Ventajas de la implantación de AICLE	104
3.5 Dificultades en la implantación de AICLE.....	106
3.6 Resumen del capítulo.....	108

CAPÍTULO 4: CONCEPTUACIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRITA

Introducción.....	111
4.1 La competencia escrita en este estudio	112
4.2 Conceptuación de la competencia escrita	114
4.3 Competencia lingüística y competencia comunicativa	115
4.3.1 Competencia comunicativa de Canale y Swain.....	118
4.3.1.1 Competencia lingüística	119
4.3.1.2 Competencia discursiva	120

4.3.1.3 Competencia sociolingüística	122
4.3.1.4 Competencia estratégica	126
4.4 Géneros Discursivos	128
4.4.1 Escrito creativo: historia corta.....	129
4.4.2 Escrito social: e-mail.....	130
4.4.3 Escrito institucional: opinión.....	130
4.5 Estudios previos de corte similar	131
4.6 Resumen del capítulo	134

Bloque 2.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Consideraciones preliminares	141
5.2 Objetivos de la investigación	142
5.3 Método de investigación	143
5.3.1 Diseño de la investigación.....	144
5.4 Proceso de selección y descripción de la muestra.....	148

CAPÍTULO 6: INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

6.1 Técnicas e Instrumentos de recogida de datos	153
6.1.1 Técnica de recogida de datos.....	153
6.1.2 Descripción del instrumento empleado	156
6.2 Proceso de recogida de datos: instrumentación	160

CAPÍTULO 7: PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS: ELABORACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS

7.1 Fases del análisis cualitativo de datos	165
7.2 Descripción de la elaboración del sistema de categorías	169
7.3 Descripción del sistema de categorías definitivo	174
7.3.1 Dimensión competencia lingüística (CL)	174
7.3.1.1 Competencia gramatical (CLG).....	175
7.3.1.2 Competencia léxica (CLL).....	177
7.3.1.3 Competencia ortográfica (CLO)	178
7.3.2 Dimensión competencia discursiva (CD)	180
7.3.3 Dimensión competencia estratégica (CE).....	181
7.3.4 Dimensión competencia sociolingüística (CS).....	183
7.4 Validación del sistema de categorías	187

CAPÍTULO 8: ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1 El proceso de análisis de los datos.....	191
8.2 Resultados e interpretación de los datos	193
8.2.1 Análisis descriptivo de las categorías: una visión global a los errores encontrados en el corpus textual	194
8.2.2 Análisis interpretativo de las categorías, rasgos y subrasgos por colectivos: una visión desde lo particular	196
8.2.3 Análisis pormenorizado de los colectivos desde una perspectiva singular	257
8.2.4 Análisis pormenorizado atendiendo a los atributos de los participantes	264
8.2.5 Análisis de la competencia sociolingüística a través del programa L2SCA.....	271

Bloque 3.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

9.1 Conclusiones de la investigación.....	281
9.2 Implicaciones pedagógicas.....	292
9.3 Limitaciones del estudio.....	295
9.4 Propuestas de futuro.....	296
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	301
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	339
ANEXOS.....	345
Anexo 1. Cuestionario abierto empleado.....	347
Anexo 2. Referencias codificadas en NVivo-11.....	349

INTRODUCCIÓN

Este siglo se ha caracterizado por los grandes cambios que han ido sucediendo en el campo de la enseñanza de las lenguas. Las últimas décadas han supuesto un avance a pasos agigantados hacia una perspectiva de enseñanza multilingüe donde expertos, educadores y padres han sido testigos de su enorme crecimiento (May, 2014). En gran medida, este nuevo enfoque de enseñanza viene derivado por el fenómeno mundial de la globalización.

Esta creciente comunicación e interdependencia entre países ha causado el interés mundial por estudiar diferentes lenguas, promoviendo, de este modo, un gran impulso en la política lingüística por parte de la Unión Europea. Esta institución insiste en el hecho de que el lenguaje forma parte de nuestra identidad y es la expresión más directa de una cultura; por este motivo, pretende convertir la diversidad lingüística en una realidad cada día más cercana (Consejo de Europa, 2001).

Es indudable el hecho de que la actuación de la Unión Europea en el campo de la enseñanza de las lenguas ha sido vital. Numerosos proyectos lingüísticos, programas educativos y enfoques metodológicos son el fruto del interés incesante de esta institución para paliar los déficits lingüísticos que la población europea estaba experimentando.

Uno de los enfoques metodológicos que ha venido para quedarse es AICLE o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés: CLIL (Content and Language Integrated Learning), o en francés: EMILE (l'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Éste tuvo una gran y rápida aceptación en el campo de las lenguas, especialmente en Europa, donde se ha implementado hasta niveles universitarios (Merino y Lasagabaster, 2015; Lasagabaster y Doiz, 2016; Pérez Cañado, 2012).

Este nuevo enfoque educativo ha sido acogido, en mayor medida en las últimas dos décadas, como el fenómeno del cambio y del éxito en el campo del aprendizaje de las lenguas, siendo considerado por autores como Tobin y Abello-Contesse (2013) como una “fantástica innovación” o “un gran paso hacia adelante” (p.24). De hecho, el

concepto de AICLE es considerado un enfoque reconocido y útil, en palabras de Cenoz, Genesee y Gorter (2013) “a well-recognized and useful construct for promoting L2/foreign language teaching” (p.16).

En el caso de España, el gobierno del país y las comunidades autónomas con competencias también promovieron la implantación de AICLE. Tal y como indican Madrid y Hughes (2011), en el caso de la Comunidad Autónoma Andaluza se apostó por una propuesta de modernización a través de la puesta en marcha del Plan de Fomento del Plurilingüismo de 2005. En éste se gestaron las llamadas “secciones bilingües”, hecho que ha supuesto un desarrollo significativo para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. Tanto es así que Coyle (2010) establece que España se está convirtiendo en uno de los países líderes europeos en aplicación e investigación del enfoque AICLE.

Desde su introducción en el campo de la enseñanza, este enfoque ha sufrido una evolución interesante. El entusiasmo y la confianza depositada inicialmente en este enfoque para elevar los estándares de aprendizaje de una segunda o tercera lengua ha ido disminuyendo, y una actitud más crítica ha aparecido en los últimos años de la mano de numerosos autores (Cabezas Cabello, 2010; Bruton, 2011a, 2011b, 2013, 2015; Pérez Cañado, 2011, 2012; Cenoz, et al., 2013; Paran, 2013). Estos autores, entre muchos otros, han puesto en tela de juicio la condición de efecto panacea que se le había atribuido a AICLE.

Estas dudas generadas nos llevan a encontrarnos en un momento de inflexión, o “watershed moment” (terminología empleada por Marsh, 2002, p.185) y, en consecuencia, se ha creado la necesidad de hacer balance y revisar la actuación de este enfoque educativo desde diversas perspectivas con el fin de aportar, desde la investigación, una mirada más objetiva.

Ha sido precisamente éste nuestro punto de partida para llevar a cabo la presente investigación. En concreto, la perspectiva desde donde empezamos a trabajar se trata de un área concreta: la influencia del enfoque AICLE en la competencia escrita de los estudiantes que forman parte de este enfoque metodológico comparándolo con los

estudiantes, cuyo enfoque metodológico es el tradicional, ILE¹, donde todas las asignaturas se estudian en la lengua materna (español) exceptuando la lengua extranjera, en nuestro caso, el inglés.

La razón por la que hemos orientado nuestro estudio hacia la competencia escrita se debe a que, aunque AICLE se ha convertido en el foco de estudio de numerosas investigaciones en los últimos años, si bien algunas áreas parecen estar menos investigadas que otras. De hecho, el estudio del efecto del enfoque metodológico AICLE sobre la escritura es una de las perspectivas menos estudiadas entre las diferentes destrezas lingüísticas (Dalton-Puffer, Nikula, y Smit, 2010b; Whittaker, Llinares y McCabe, 2011).

La complejidad que entraña esta destreza, puesto que intervienen numerosos factores de estudio, probablemente sea la causa del escaso número de investigaciones centradas en esta área (Dalton-Puffer, 2011a). Sin embargo, como bien indican autores como Raimés (1983), Porte (1996), Grauberg (1997), Harris (2001) o Manchón, Murphy, Roca y Aguado (2005) la habilidad de la escritura es una destreza que, debido a su idiosincrasia, consolida y refuerza el lenguaje oral aprendido, así como la destreza de la lectura.

Esto nos indica que, pese al grado de complejidad que su estudio presenta, la escritura puede ser el reflejo de las debilidades y de las fortalezas del aprendizaje de una lengua, permitiéndonos de esta forma acercarnos desde una perspectiva de gran interés a la competencia escrita de los estudiantes bajo estudio.

En cuanto al contexto al que nos hemos circunscrito, debemos mencionar que se trata de una realidad cercana, la Comunidad Autónoma de Andalucía. En concreto, la presente investigación se ha desarrollado en dos centros educativos de Granada donde habían comenzado la andadura de la educación bilingüe, y en los que tanto el enfoque tradicional, ILE, como el enfoque AICLE se encontraban implantados en el nivel de enseñanza secundaria obligatoria.

Aunque a primera vista, esta comparación no parezca totalmente ecuánime dado que los estudiantes de AICLE continúan con su horario regular de la lengua extranjera

¹ ILE (Inglés como Lengua Extranjera)
AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas)

junto con las clases de contenido a través del enfoque; mientras que sus compañeros únicamente reciben las clases de la lengua extranjera en el horario oficial, y se pueda esperar, por tanto, que debido al factor tiempo los estudiantes de AICLE superen a los estudiantes del enfoque tradicional (a partir de ahora ILE). Sin embargo, Dalton-Puffer (2011a) cree que aún debemos conocer en qué aspectos y a qué nivel los estudiantes de AICLE son mejores, en el caso de que lo sean, y por qué.

Estas palabras nos llevan a embarcarnos en un viaje para conocer, por tanto, el efecto que los enfoques educativos AICLE e ILE producen en la competencia escrita de los estudiantes bajo estudio intentando dar respuesta a esta reflexión presentada en las líneas anteriores. Asimismo, esperamos contribuir a un acercamiento a esta área desconocida desde el prisma de la lingüística y poder, de este modo, ampliar o complementar los estudios ya existentes. Siempre pensando en contribuir en la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En cuanto a la estructura de este trabajo, éste se divide en tres bloques: el primer bloque, corresponde al marco teórico donde se presentan los diferentes aspectos conceptuales que fundamentan la tesis presentada. En concreto, se exploran cuatro aspectos que conforman los cuatro primeros capítulos de este primer bloque. El segundo bloque contiene el estudio empírico en el que se incluyen los capítulos cinco, seis, siete y ocho. En éstos se exponen aquellos aspectos y consideraciones metodológicas en los que nos hemos fundamentado para dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación. De igual modo, se presenta el proceso de análisis realizado y la discusión de los resultados. Finalmente, el último bloque cierra la presente tesis doctoral con el capítulo nueve donde se presentan las conclusiones de la investigación.

En el *Capítulo primero* nos adentramos en el campo del *bilingüismo* a través de su conceptualización. Asimismo, se presentan los diferentes aspectos adheridos a este concepto como su tipología y los diferentes tipos de teorías que intervienen en éste. Este primer acercamiento nos ayudará a contextualizar e introducir la presente investigación, y a construir una base sólida en la que se sustentará el capítulo siguiente.

Una vez presentada esta plataforma teórica, en el *Capítulo segundo* nos orientamos hacia un ámbito específico del fenómeno del bilingüismo, como es la *educación bilingüe*, cuya conceptualización e importancia en la actualidad serán tratadas en

primer lugar. Más tarde, exploraremos con detenimiento otros aspectos relativos a dicho campo como son los posibles factores influyentes en el bilingüismo educativo, así como los diversos sistemas y modelos educativos bilingües; sin olvidar el rol de la política lingüística desarrollada a nivel de Europa, España y Andalucía.

El *Capítulo tercero* supone la presentación en mayor detalle del enfoque educativo más revolucionario de los últimos tiempos, *AICLE*, el cual constituye uno de los focos clave de nuestra investigación. En primer lugar, se realizará una breve revisión de aquellas teorías y métodos que han influenciado en mayor o menor medida a este enfoque y de los que se ha nutrido para conformar su concepto. Una vez presentados dichos aspectos, se pretende delimitar en la medida de lo posible su definición y caracterización. Finalmente, a través de numerosos estudios se muestran los beneficios de este enfoque en contraposición con las dificultades que supone la implementación de *AICLE*.

Por último, en el *Capítulo cuarto* completamos el marco teórico con un aspecto clave para el desarrollo de la presente investigación: la *competencia escrita* de estudiantes de L2, nuestro objeto de estudio. En primer lugar, destacaremos el rol de la competencia escrita en este estudio, acercándonos a su conceptualización. Posteriormente, se expondrán conceptos como la competencia comunicativa y la competencia lingüística que componen puntos clave para la posterior interpretación de los resultados obtenidos en la segunda parte del estudio. Por consiguiente, detallaremos, con la misma intención, los diferentes géneros discursivos y concluiremos con la revisión de diversos estudios previos de una corte similar.

El primer capítulo del segundo bloque es el *Capítulo quinto* de este trabajo donde se recogen desde las consideraciones metodológicas preliminares, pasando por el enunciado de los objetivos de la investigación hasta la presentación del método de investigación y el proceso de selección y descripción de la muestra.

En el *Capítulo sexto* se presentan y definen las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como el proceso de recogida de datos, conocido como instrumentación.

Como avanzaremos a lo largo del estudio, éste se enmarca dentro del paradigma cualitativo, por tanto, en el *Capítulo séptimo*, se describen las fases del análisis

cualitativo de datos y los aspectos concernientes a la elaboración y descripción del sistema de categorías, así como su codificación y su validación

Por último, el *Capítulo octavo* conforma una de las partes centrales del presente estudio. En primer lugar, comenzamos exponiendo el proceso de análisis de los datos, y continuamos con los resultados e interpretación de los datos donde se realiza un acercamiento a los resultados desde una perspectiva global hasta llegar a una perspectiva singular.

En el último bloque, compuesto por el *Capítulo noveno*, se recogen cuatro aspectos ineludibles. En primer lugar, se presentan las conclusiones de la investigación donde se recogen de forma breve las respuestas a los objetivos planteados en este estudio y, por ende, las aportaciones principales del presente estudio. En segundo lugar, nos centramos en diversas implicaciones pedagógicas. Posteriormente, constatamos las limitaciones del presente estudio y consideramos las futuras líneas de trabajo que creemos que podrían ser llevadas a cabo. Finalmente, invitamos a otros autores a continuar investigando en esta área de gran interés que se encuentra poco investigada con el fin de tomar el relevo y aportar nuevos datos que nos ayuden a corroborar, ampliar o refutar nuestros resultados e interpretaciones.

La presentación de las referencias bibliográficas citadas a lo largo del presente estudio y los anexos que completan la comprensión de la investigación desarrollada cierran el presente trabajo.



BLOQUE 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 1.
HACIA EL CONCEPTO DE BILINGÜISMO



“To have another language is to possess a second soul” – Carlomagno.

Introducción

Este capítulo da comienzo a la primera parte de la fundamentación teórica. En ésta se revisarán diversos aspectos concernientes al *bilingüismo*, que nos ayudarán a entender el presente trabajo en su totalidad. Este término de naturaleza multifacética y controvertida, foco de numerosos debates y discrepancias entre autores a lo largo de las últimas décadas, bien merece que en este capítulo se arroje un poco de luz que permita dar claridad a este tema cada día más abstracto y presente en todos los rincones del mundo.

Pues como bien indican González, Guillén y Vez (2010) el concepto de países monolingües en términos absolutos no existe en la actualidad, ya que gran parte de la población está expuesta a cierta diversidad lingüística de un modo u otro. Es por ello que, el bilingüismo o el plurilingüismo han dejado de ser definidos como la excepción para convertirse en la norma. De hecho, el estallido de este fenómeno mundial se ha desarrollado en España desde la primera década del siglo XXI, incidiendo en su forma educativa, con el fin de mejorar el nivel lingüístico de los estudiantes en segundas lenguas. El resultado obtenido es un contexto educativo monolingüe con pretensión de alcanzar cierto grado de bilingüismo, a través de un novedoso enfoque metodológico basado en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, también conocido por las siglas AICLE. Como avanzábamos anteriormente, dicho enfoque compone el foco central de nuestro estudio y, por tanto, le dedicamos el capítulo 3 de este trabajo.

A tal efecto, pretendemos, en primer lugar, hacer una revisión conceptual sobre el *bilingüismo* que nos permitirá contextualizar e introducir la base teórica en la que se

sustenta la presente investigación. Este primer acercamiento tendrá comienzo con la delimitación de conceptos básicos que creemos fundamentales en el desarrollo del presente trabajo. Más adelante intentaremos razonar una de las causas de la enorme expansión de este fenómeno a nivel mundial a través de la influencia de la globalización en el campo de las lenguas, incidiendo en una lengua de vanguardia: la lengua inglesa y, a su vez, lengua bajo estudio de la presente investigación.

A continuación, se llevará a cabo una revisión del concepto de bilingüismo desde la perspectiva de diferentes autores que, a lo largo de los años, han intentado aportar la definición exacta de éste. De este modo, nos acercamos al concepto de bilingüismo al que nos atenemos en este estudio y que se ha impuesto en nuestra realidad escolar a través de los enfoques metodológicos AICLE e ILE. Finalmente, presentamos los diferentes tipos de bilingüismo culminando con el tipo de bilingüismo que se trabaja en la actualidad, así como algunas de las teorías más importantes adheridas a dicho término.

1.1 Conceptos Básicos

Para la mayoría de la población, el lenguaje es aquello que escuchamos, leemos, hablamos, o escribimos en diferentes lenguas tales como el español, el inglés, el chino, el francés, etc. Sin embargo, en el campo de la lingüística las controversias y tensiones no han dejado de cesar durante décadas para alcanzar la apropiada conceptualización del término lenguaje.

Saussure, uno de los padres de la lingüística moderna concibió el concepto estructuralista de lenguaje, cuyo término era definido como un sistema de signos. Por otro lado, Chomsky remodeló dicha concepción definiendo el lenguaje como un proceso de libre creación:

A process of free creation; its laws and principles are fixed, but the manner in which the principles of generation are used is free and infinitely varied. Even the interpretation and use of words involves a process of free creation (Chomsky, 1973, p.402).

Además, Chomsky indica que la lingüística debería estar relacionada con los aspectos que todas las lenguas tienen en común, a lo que llamó *Gramática Universal* intentando demostrar que la principal tarea de la teoría de la lingüística es mostrar que

el fenómeno de la diversidad lingüística es ilusorio (Chomsky, 1995 en García y Wei, 2014). Esta percepción de Chomsky choca con la realidad actual de globalización y con las teorías ambientalistas que subrayan la influencia del entorno en el individuo y, por tanto, en el lenguaje. Atendiendo a este concepto desarrollado por Chomsky deberíamos renunciar tanto a la diversidad como a la pluralidad de las lenguas del mundo y, de este modo, a la evolución social que éstas han sufrido a lo largo de los años.

Autores como Voloshinov (1973) critican la lingüística tradicional de Saussure y Chomsky y apoyan, por tanto, la línea de pensamiento en la que el lenguaje no es un simple sistema de estructuras independientes de las acciones humanas. De hecho, en esta línea de pensamiento surgió el término “*linguaging*” que se ajusta a la necesidad de referirnos al continuo proceso simultáneo de cambiar nuestras prácticas lingüísticas al interactuar, como bien indica Becker (1988) “it is a better term to capture an ongoing process that is always being created as we interact with the world lingually” (p.27).

Debido a esta nueva concepción del término lenguaje, muchos autores mantienen que el entendimiento general de bilingüismo se ve afectado. Tradicionalmente, el monolingüismo, entendido como la condición de ser capaz de hablar una única lengua, suponía la norma para los lingüistas, mientras que el bilingüismo y el multilingüismo conformaban la excepción a la regla. Con el paso del tiempo, esta situación ha cambiado por completo y en la actualidad la mayoría de los estudios y de las investigaciones se centran en el bilingüismo y el multilingüismo.

Las estimaciones de los lingüistas indican que más de la mitad de la población mundial es bilingüe y que dos tercios de los niños del mundo crecen en un ambiente bilingüe (Crystal, 2004). No obstante, esta estadística ha crecido indudablemente en la última década. Hecho que confirma el carácter de contacto entre la población y las lenguas. Hoy en día, tanto en Europa como en el mundo, el monolingüismo se considera como una limitación, un factor cuya idiosincrasia de uniformidad empobrece a una sociedad avanzada.

Sin embargo, antes de avanzar en el capítulo debemos aclarar el uso de los términos *monolingüe*, *bilingüe*, *educación monolingüe* y *educación bilingüe* en este estudio. Nos referimos a *educación monolingüe* como aquella que está basada en un programa de estudios desarrollado en la lengua materna, en este caso el español,

exceptuando la segunda lengua (L2), el inglés, que se imparte como asignatura curricular con el horario oficial establecido para Secundaria y, por ende, se trabaja bajo el enfoque metodológico ILE (o inglés como lengua extranjera). De este modo, en la presente investigación haremos alusión al colectivo que sigue este enfoque tradicional bajo los términos: colectivo *ILE* o *monolingüe*.

Por otro lado, la *educación bilingüe* en el contexto de nuestra investigación se encuentra asentada en el programa andaluz de bilingüismo que sigue el enfoque metodológico AICLE. Los diferentes colectivos pertenecientes a dicho programa utilizan la L2 inglés como transmisora de contenidos de otras asignaturas curriculares. Es por ello que, a lo largo de este estudio haremos alusión a este colectivo utilizando los términos: colectivo *AICLE* o *bilingüe*.

1.2 Influencia de la Globalización en el Campo de las Lenguas

La sociedad actual se encuentra sumergida en la era de la información y de la comunicación, situación que ha facilitado en gran medida el intercambio de conocimiento, experiencias, ideas o puntos de vista. Hoy en día son innumerables los focos de discusión, institucionales o individuales, que hacen eco de fenómenos como el bilingüismo. Las diferentes perspectivas y enfoques que subyacen en dichos focos de discusión tienen un carácter de lo más variopinto y versátil. Este incesante flujo de ideas ha provocado en numerosos ámbitos que se cuestione este fenómeno. Asimismo, el carácter multifacético del bilingüismo ha hecho que su definición se encuentre abstracta, incluso para expertos en materia (Siguán, 2001).

1.2.1 Inglés, lengua de vanguardia. En la actualidad nos encontramos en la época hegemónica de la lengua inglesa. Muchas son las causas y las razones que la han posicionado en esta situación privilegiada (González Davies y Celaya Villanueva, 1992; Durán Escribano, 1999; Alcaraz Varó, 2000; Flowerdew y Peacock, 2001). Como bien indica Crystal (1997) nunca ha habido una lengua tan extendida ni hablada como el inglés. Tanto es así que se encuentra íntimamente relacionada con los diferentes campos de desarrollo global científico, tecnológico, económico y cultural desde las últimas décadas donde no comparte escenario con ninguna otra lengua.

La contribución del desarrollo tecnológico de los países de habla inglesa, en concreto de Estados Unidos, ha sido una de las más importantes para su desarrollo como

lengua franca a nivel global (Graddol, 2000). Broca Fernández y Escobar Montero (2002), así como otros autores como Alcaraz Varó (2000) presentan a esta lengua como imprescindible para la evolución y comunicación de los sectores científico y empresarial. A nivel cultural es Flowerdew y Peacock (2001) quienes mantienen que la lengua internacional en el ámbito de la investigación y las publicaciones académicas es el inglés, siendo, por tanto, una herramienta indispensable para desenvolverse en la sociedad actual.

Dicha importancia parece verse reflejada en la biblioteca mundial más grande: Internet. La aparición de Internet ha favorecido a la propagación de esta lengua en todos los niveles y como afirma Gil Pou (2000) el inglés es “el idioma preponderante para viajar por sus autopistas” (p.24). Esto implica la necesidad, cada vez más imperiosa, de aprender esta lengua independientemente de los sectores en los que las personas se muevan.

Dichos motivos han sido una de las causas principales de la propagación de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua a nivel mundial. Sin embargo, a este respecto debemos señalar un aspecto importante como es la relación existente entre los diferentes países del mundo y la lengua inglesa. Graddol (2000) expone las diferentes relaciones distinguiendo tres grupos: inglés como primera lengua (L1) para aquellos hablantes cuya lengua materna es el inglés, así como su cultura dominante; inglés como segunda lengua (L2) para aquellos cuya segunda lengua oficial es el inglés; y por último, el inglés como lengua extranjera (ILE) que hace referencia al inglés instruido en un entorno académico y que no se utiliza como medio habitual de comunicación, ya que “no juega un papel fundamental en la vida social y económica de los ciudadanos” (Richards, Tung y Ng, 1992, p.143).

En concreto, Alcaraz Varó (2000, p.14) indica que “el inglés como lengua extranjera ocupa el puesto número uno en los planes de estudios de la educación primaria y secundaria de casi todos los países del mundo” con un 60,3% del total de estudiantes que estudian lenguas modernas en Europa según Graddol (1997). De igual modo ocurre en el sistema educativo español, siendo considerada lengua de vanguardia, tanto para los programas educativos tradicionales que se encuentran bajo el enfoque ILE como para las secciones bilingües bajo AICLE.

Graddol (2000) indica que el estudio del inglés se ha extendido tanto en términos de cantidad como de calidad en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en las últimas dos décadas. Sin embargo, la política lingüística llevada a cabo por la Unión Europea pretende promover no sólo la lengua inglesa, sino las diferentes lenguas pertenecientes a los distintos estados miembro de la Unión Europea (Sheils, 1999).

Por ello, la Comunidad Europea ha estado trabajando en numerosos proyectos cuyos propósitos están basados en la transmisión de los valores democráticos, así como, en la preparación de una Europa multilingüe y multicultural (Vez, 2009), pues como ya han insistido “English is not enough” (COM [2003] 449). La figura 1 muestra un pequeño resumen de la evolución de diferentes iniciativas y proyectos que han sido llevados a cabo por el Consejo de Europa y por la Unión Europea:

Momentos clave en la Política Lingüística de la UE	
1957	First intergovernmental conference on European co-operation in language teaching
1963	Launch of first major Project on language teaching
1975	Publication of first ‘Threshold Level’ specification
1989	New member states begin to join intergovernmental projects
1994	European Centre for Modern Languages established
2001	European Year of Languages Common European Framework of Reference for Languages European Language Portfolio European Day of Languages declared an annual event

Figura 1. Política Lingüística: Breve Historia. Fuente: Consejo de Europa (2012)

1.3 Aproximación al Concepto de Bilingüismo

La literatura dedicada a este ámbito ofrece todo un elenco de perspectivas que van desde la definición de bilingüismo más popular hasta aquella que lleva intrínseca un mayor grado de complejidad. Sin embargo, a riesgo de adentrarnos en arenas movedizas, en este apartado vamos a intentar realizar una tarea de revisión de la evolución del término en el tiempo a través de reconocidos autores en el ámbito de estudio, delimitando, a su vez, este vasto concepto de bilingüismo al contexto de la investigación: el caso andaluz. Siempre teniendo en cuenta, que la perspectiva desde la que nos acercamos al bilingüismo es desde un contexto monolingüe en el que con la

ayuda de los diferentes enfoques metodológicos: AICLE e ILE se pretende alcanzar cierto grado de bilingüismo.

En primer lugar, los autores Bowerman (1985) y Mohanty (1994a) indicaron que la tarea de definición del término bilingüismo conlleva una dificultad intrincada, pues como bien señala Baker (2011) “the ownership of two or more languages is not so simple as having two wheels or two eyes” (p.2). Por esta razón, muchos autores han trabajado muy duro para intentar delimitar este término ateniéndose a su propia perspectiva del término, así como al contexto en que se encontraban enmarcados en un momento determinado.

Antes de comenzar a revisar la bibliografía generada en las últimas décadas, creemos necesario señalar la información que la etimología de la palabra *bilingüismo* nos aporta. Se trata de una palabra cuyo origen pertenece al latín en la que el prefijo *bi* significa dos y *lingua*, lengua. Sobre estas dos características se van a apoyar gran parte de los autores que vamos a citar a continuación.

Asimismo, para tener un primer acercamiento genérico en el que no existan matices de las diferentes disciplinas, revisamos la definición extraída del diccionario de la Real Academia Española en el que bilingüismo se define como “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

En cuanto a la definición por parte del Marco Común Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), los conceptos de bilingüismo y plurilingüismo se entienden como la habilidad de los hablantes para usar más de una lengua. El plurilingüismo se define como la habilidad de usar varias lenguas para la comunicación. Esa habilidad incorpora la competencia intercultural, dado que la comunicación con otros requiere cierta actividad intercultural. Al mismo tiempo representa un valor educativo asociado a la tolerancia lingüística, un elemento esencial de la educación intercultural.

Una vez presentado el término en líneas generales, pretendemos realizar una aproximación más realista y precisa de éste. Uno de los primeros enfoques de este término proviene del lingüista Bloomfield (1933) aportando que el bilingüismo se trata del control nativo de dos lenguas. Esta concepción, pese a ser de carácter vetusto y encontrarse en uno de los extremos del continuo de competencia lingüística, es compartido a su vez con autores como Halliday, McIntosh y Strevens (1968).

Dichos autores (1968) adoptan el término “equilingüismo” para definir la capacidad de usar con un perfecto dominio dos lenguas distintas en cualquier contexto. A estos autores les siguió Titone (1972) añadiendo que el individuo bilingüe debe saber expresarse en la segunda lengua sin atender a estructuras o conceptos de la lengua materna. No obstante, como Butler y Hakuta (2006) indican, desde una perspectiva más actual, que este estricto punto de vista limita el número de individuos y grupos que pueden ser clasificados como bilingües.

En una línea mucho más distendida se encuentra la definición de Haugen (1953) en la que considera bilingüe a aquellas personas que teniendo un gran dominio en la competencia lingüística de una lengua pueden además emitir mensajes completos y significativos en otra lengua. En la misma dirección se encuentra la perspectiva de Diebold (1961) y Macnamara (1967) quienes proponen que el hablante bilingüe es aquel, no sólo, quien controla la lengua a la perfección, sino quien domina alguna de las cuatro habilidades (lectura, escritura, comprensión y producción oral).

Hakuta (1986), Valdés y Figueroa (1994) y Mohanty y Perregaux (1997) se basaron en esta última definición de bilingüismo e incluyeron el matiz en el que el individuo bilingüe era aquel que presentaba diversos niveles en el continuo de la competencia lingüística de ambas lenguas.

La consideración del término *bilingüismo* como cualquier posición en el proceso de adquisición de una lengua, nos acerca al estudio de esta investigación y, de este modo, a los centros bilingües andaluces donde el alumnado se encuentra en algún punto del continuo en la competencia lingüística de la segunda lengua diferente a la materna.

Como ya indicaba Arsenian (1937), la noción de grado de bilingüismo que afecta a la gran mayoría de los hablantes de un segundo idioma, siempre debería estar incluida en la definición de dicho término. Sin embargo, han sido muchos los autores que han dedicado sus esfuerzos al cotejo y definición de los diferentes grados de bilingüismo sin conseguir finalmente una fórmula definitiva y consensuada.

Como se puede apreciar, la variabilidad del concepto hace visible su dificultad para estimar una definición única para éste. Numerosos autores han tenido a bien incluir o no diversos aspectos como la competencia en la lengua, el contexto en el que se

utilizan, incluso la categorización o el estatus de las lenguas. Siguan (2001), en un intento de reunir dichos aspectos, determina esta definición:

Llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos – dos lenguas – con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia. Y (...) podemos distinguir distintos grados (...) según el bilingüe se identifique más o menos con una de las lenguas (p.29).

Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, en este estudio y siguiendo las descripciones dadas por el Marco Europeo de Referencia para las lenguas en relación al aprendizaje en clase, consideramos individuos bilingües a aquellos que estudian las diferentes áreas curriculares en dos lenguas, pese a las diferencias en la competencia lingüística de la lengua materna y la segunda lengua (Madrid y Hughes, 2011). Esta definición de individuo bilingüe sería, sin duda, la que más se ajusta a la idiosincrasia de la presente investigación.

Baetens Beardsmore (1982) siendo consciente de la dificultad de ser precisos a través de una única definición cree conveniente hacer referencia a la tipología del término para poder, de este modo, acercarnos con mayor precisión a este fenómeno. Por ello, sin mayor rodeo, vamos a proseguir con la delimitación del término como así lo sugiere este autor apoyándonos en su tipología.

1.4 Tipos de Bilingüismo

En el intento de recopilar las diferentes definiciones extraídas del término bilingüismo se ha podido apreciar la gran variedad de criterios que encontramos en torno a este fenómeno. A causa de esta pluralidad de criterios y falta de consenso una gran cantidad de autores como Sánchez-Casas (1999) plantean que “el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe” (p.606).

Para poder lograr dicha caracterización y clasificación del bilingüismo numerosos autores han dado constancia de la relevancia de unos factores sobre otros a la hora de reflexionar sobre las características más significativas del bilingüismo. Hecho

que ha provocado la creación de una abrumadora cantidad de teoría en torno a esta cuestión.

Por tanto, la aproximación hacia el entendimiento de la tipología del bilingüismo es a través de la toma de conciencia y de la reflexión de sus características, no sin antes tener en cuenta los diferentes sistemas lingüísticos que se van a tratar en este estudio, el español que conforma la lengua materna (L1) y el inglés como la segunda lengua (L2). Es necesario destacar que, en la siguiente clasificación resaltamos las características de los diferentes tipos de bilingüismo que se encuentren relacionadas con la idiosincrasia de nuestro estudio.

Entre todas las categorizaciones que se han realizado a lo largo del tiempo, la más generalizada y principal sería la distinción entre “bilingüismo individual” y “bilingüismo social”. Se trata de dos perspectivas diferentes que corresponden a dos niveles de bilingüismo (Spolsky, 1988; Van Overbeke, 1972). El primero hace referencia al nivel de competencia que tiene una persona para expresarse en dos lenguas, al uso que hace de ellas y a los factores y variables que actúan en el proceso de adquisición de las diferentes lenguas. Por otro lado, el bilingüismo social ocurre cuando una sociedad, grupo o institución social determinada utiliza dos lenguas como medio de comunicación derivado por diversas razones.

A nivel individual es imprescindible clasificar a los individuos bilingües en diferentes categorías en función de las relaciones que conforman la comunicación humana. Asimismo, existen diversos componentes y aspectos asociados a la complejidad del bilingüismo que conforman la multidimensionalidad de éste. Considerando esta multidimensionalidad característica del bilingüismo, los autores sugieren diversas clasificaciones atendiendo principalmente a las siguientes dimensiones:

1. Bilingüismo equilibrado y dominante. Dimensión Lingüística.

La distinción entre el bilingüismo equilibrado y dominante (Peal y Lambert, 1962) se basa en el grado de competencia adquirida en ambas lenguas por parte de los individuos bilingües. Cuando se adquiere un grado idéntico o muy similar en ambas lenguas nos referimos al “bilingüismo equilibrado”. Mientras que, en el lado opuesto,

encontramos el “bilingüismo dominante” en el que el individuo tiene un mayor dominio en una de las dos lenguas.

El bilingüismo equilibrado se ha denominado también por otros autores como “bilingüismo ambilingüe o equilingüe” (Fishman, 1971). Debido a su definición ideal, individuos que son capaces de manejar dos lenguas por igual, la literatura le ha concedido un espacio importante (Baker, 2001). Sin embargo, con el paso del tiempo esta situación idealizada se ha desmitificado por motivo de su dificultad para alcanzar dicha igualdad y por el pequeño número real de personas que existe con esta característica.

2. Bilingüismo compuesto y coordinado. Dimensión Cognitiva.

De acuerdo con Weinreich (1953), estos dos tipos de bilingüismo se diferencian en el tipo de representación conceptual que los diferentes individuos tienen de los sistemas lingüísticos de ambas lenguas, es decir, en cómo dichos sistemas están organizados y almacenados. En definitiva, se trata de la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

En primer lugar, en el “bilingüismo compuesto” los dos sistemas lingüísticos se encuentran almacenados en una única unidad de significado, esto es quiere decir que tienen un único sistema de significados para las palabras que usan tanto en su primera lengua (L1) como en su segunda lengua (L2). Por ejemplo, cuando el individuo recibe un mensaje en L1, lo procesa en esta lengua; al igual que si recibe un mensaje en L2 también lo va a procesar en L1 para poder comprenderlo. Esta tipología se encuentra condicionada por la edad y el contexto de adquisición, el cuál es el mismo para las dos lenguas permitiendo, de este modo, que las expresiones lingüísticas de ambas lenguas tengan un significado idéntico.

Por el contrario, en el “bilingüismo coordinado” el individuo dispone de dos sistemas lingüísticos diferenciados, uno para cada lengua, que le permiten almacenar y organizar por separado las unidades semánticas de ambas lenguas. El bilingüe coordinado tiene acceso a la L2 a través de la L1, produciendo así asociaciones diferentes de significado. Este tipo de bilingüismo suele suceder cuando se han aprendido ambas lenguas en contextos diferentes, por lo que las palabras guardan matices diferenciados. Este puede tener relación con el tipo de bilingüismo que estamos

estudiando en la presente investigación, puesto que los contextos de aprendizaje de L1 y L2 son distintos, creando así dos sistemas semánticos diferenciados y accediendo a L2 a través de L1.

3. Bilingüismo temprano y tardío. Dimensión de Desarrollo.

Como su nombre indica este tipo de bilingüismo se ha establecido según la edad de adquisición. En primer lugar, el “bilingüismo temprano” tiene lugar la adquisición de las dos lenguas en la fase de desarrollo pre-adolescente del niño (Baetens Beardsmore, 1986). De acuerdo con Swain (1972), estos niños presentan una competencia lingüística nativa (o muy cerca de ello) en ambas lenguas. Este tipo de bilingüismo puede ser categorizado, a su vez, en:

- Bilingüismo simultáneo: éste ocurre cuando el niño aprende las dos lenguas maternas al mismo tiempo desde su nacimiento.
- Bilingüismo sucesivo: este sucede cuando el niño tiene ya adquirido una parte de la lengua materna (L1) y después, aún en su infancia, comienza a aprender L2.

En segundo lugar, nos encontramos con el “bilingüismo tardío” el cuál se define como la adquisición de L1 con anterioridad al aprendizaje de L2, y para que se defina como tal, este proceso ocurriría después de los ocho años de edad. Otro de los rasgos que caracterizan a los bilingües tardíos es que no llegan a ser considerados nativos en la L2, pues no han llegado a alcanzar el mayor grado de competencia en esta segunda lengua debido a una insuficiencia lingüística y a la incapacidad para detectar de forma natural ciertas inexactitudes lingüísticas (Baetens Beardsmore, 1986).

En cierta manera, este último tipo de bilingüismo también guarda una relación muy estrecha con los participantes de este estudio, ya que la inmensa mayoría se ajusta a las características que definen al bilingüismo tardío.

4. Bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. Dimensión Social.

Encontramos dos tipos de bilingüismo que pese a haber sido propuestos por Wallace Lambert en 1974, hoy en día siguen siendo los más destacados, incluso en la literatura más reciente. Éstos son el “bilingüismo aditivo” y el “bilingüismo sustractivo” que desde una dimensión cognitiva están basados en el grado de influencia que una de

las lenguas tiene sobre la otra. En particular, el primer tipo se basa en la buena repercusión que L1 representa para el aprendizaje de L2. L1 funciona como un estímulo permitiendo mejorar la segunda lengua y manteniendo, por tanto, ambas lenguas con un dominio similar. Por otro lado, nos encontramos con el bilingüismo sustractivo, en el que el aprendizaje de la segunda lengua repercute en detrimento de L1 y, por tanto, el nivel de competencia lingüística de L1 disminuye mientras el de L2 aumenta.

No obstante, otra peculiaridad que los caracteriza es el estatus sociocultural que tienen ambas lenguas en el contexto social en el que se desarrollan, pues dependen, a su vez, de la identidad cultural y del uso del lenguaje (Fishman, 1977). El bilingüismo aditivo, al que también se le ha denominado desde esta dimensión social como bilingüismo de élite, ha constituido una expresión de enriquecimiento por parte de ambas lenguas, puesto que éstas, con una valoración positiva, ofrecen al hablante un valor añadido dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

El bilingüismo sustractivo, desde esta dimensión social, ha sido característico de las minorías étnicas con un menor estatus socioeconómico. Una de las lenguas se encuentra desvalorizada en el contexto social en el que se encuentra el individuo bilingüe provocando que la competencia lingüística en la otra lengua disminuya.

Para autores como Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) el bilingüismo aditivo constituye un ideal de bilingüismo, puesto que lo consideran como una oportunidad para el desarrollo lingüístico del individuo, mientras que para García (2009a) este enfoque tradicional no tiene cabida en el día de hoy, donde el concepto de languaging (mencionado anteriormente) y el nuevo concepto de bilingüismo se queda alejado de aquel definido a través del uso de dos lenguas autónomas. Grosjean (1982) afirmó que las personas bilingües no son dos monolingües en una persona.

García (2009a) secunda esta idea e indica que es cierto que a través del bilingüismo aditivo se pueden mantener las dos lenguas, pero añade que sólo se puede hacer desde una estricta compartimentación.

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Figura 2. Estructura bilingüismo aditivo. Fuente: García (2009a).

5. Bilingüismo dinámico

García (2009a) propone un nuevo concepto y, a su vez, un nuevo tipo de bilingüismo, el *bilingüismo dinámico* conceptualizado por Lambert (1974). Este tipo de bilingüismo sugiere prácticas lingüísticas de dos lenguas que emergen de forma linear y en el que sólo existe un único sistema lingüístico con el fin de incluir esta incipiente heterogeneidad, como se puede observar en la figura 3:

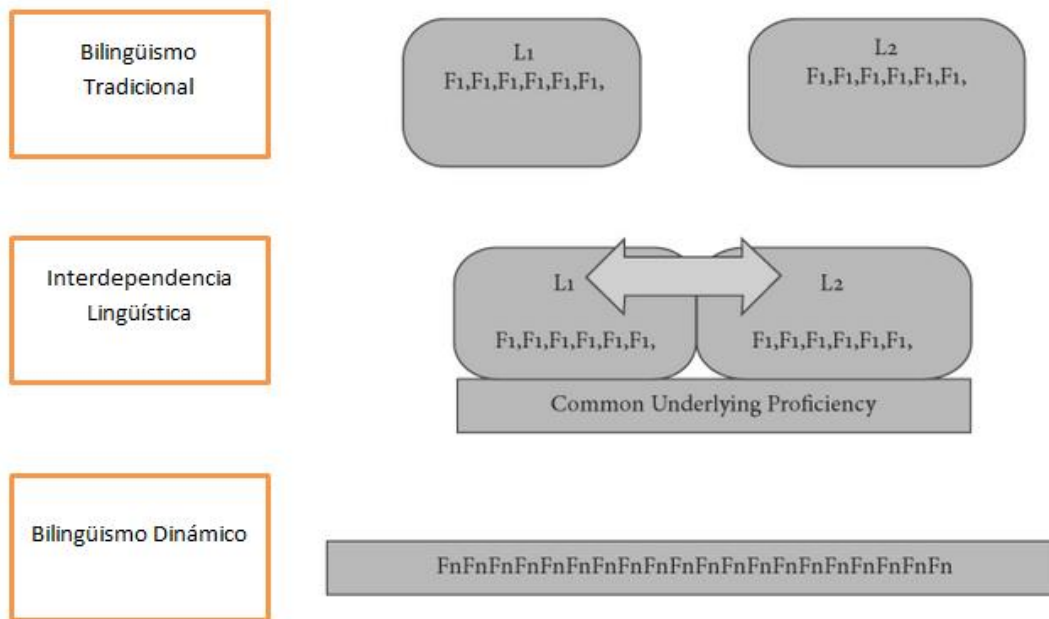


Figura 3. Origen del bilingüismo dinámico. Fuente: García (2009a)

El bilingüismo dinámico se ajustaría a la educación bilingüe impartida a través del enfoque educativo AICLE, enfoque en el que se protege el desarrollo de la primera lengua (L1) al mismo tiempo que los estudiantes se exponen a una segunda lengua (L2). Asimismo, el uso de ambas lenguas en la clase no sólo permite el desarrollo de ambas, sino que también da lugar a que la lengua dominante ayude a compensar la falta de conocimiento en la L2.

Para concluir con este apartado, presentamos la siguiente tabla donde se puede encontrar un resumen de los diferentes tipos que anteriormente han sido definidos, y que además, son aquellos que se encuentran con mayor frecuencia en la literatura:

Tabla 1

Tipos de bilingüismo

Typology	Point of Focus (Dimension)	Characteristics of SLA	Possible Outcomes	Related Issue and Educational Implications
Balanced Dominant (Peal & Lambert, 1962)	Relationship between proficiencies in two languages	Functional differences; Related to age factor (?)	Differences in proficiencies in L1 and L2: achieving equal level of proficiency in L2 with L1 (balanced); L2 proficiency varies but not the same as L1 (dominant)	Conceptualizing and assessing one's language proficiency; Cummins's threshold hypothesis and interdependent hypothesis; semilingualism
Compound Coordinate Subordinate (Weinreich, 1953)	Organization of linguistic codes and meaning unit(s)	Functional differences; differences in form-meaning mapping	Differences in semantic representation and information processing for L1 and L2	Difficulties with operationalizing distinctions and testing differences
Early Simultaneous Sequential Late (Genesee et al., 1978)	Age of acquisition	Maturational differences; schooling differences	Attainment of L2 proficiency varies by age of acquisition; L1 proficiency is not addressed	Neurolinguistic differences (?); critical period hypothesis
Additive Subtractive (Lambert, 1974; 75)	Effect of L2 learning on the retention of L1	L2 as enrichment with or without loss of L1; status of a language in a given context	L2 as enrichment without loss of L1 (additive); L1 is replaced by L2 (subtractive)	Social status of individual groups and the social value of their L1 greatly influences the retention of L1; support for literacy in L1 and L2 literacy development
Elite Folk (Fishman, 1977); Circumstantial Elective (Valdés & Figueroa, 1994)	Language status & learning environment; literacy support of first Language	Differences in language status & value of bilinguals	No or little additive value of first language as a language minority status (folk); additive value of second language (elite)	Support for literacy in L1 and L2 literacy development

Fuente: Bhatia, T. K. y Ritchie, W. C. (2012)

1.5 Teorías del Bilingüismo

A la complejidad que constituye la elaboración de la definición de bilingüismo se le suma el intento por explicar este fenómeno desde diferentes dimensiones. Los campos que con mayor frecuencia han arrojado luz a los efectos que el aprendizaje de nuevas lenguas produce en la mente humana han sido la psicología, la psicolingüística, la lingüística o la educación. Desde un plano cognitivo, vamos a intentar exponer las teorías resultantes de dichos descubrimientos, realizando una selección de aquellas más predominantes en el área y cuya repercusión en la historia educativa han tenido un gran impacto en la enseñanza de nuevas lenguas. Al igual que en la presentación de los tipos de bilingüismo, se indica en los casos que existe una relación entre dichas teorías y el enfoque metodológico AICLE, foco de nuestra investigación.

1.5.1. Teoría del equilibrio. La teoría del equilibrio propuesta por Cummis en 1980 es considerada como una teoría ingenua. Sin embargo, creemos imprescindible mencionarla por dos razones. La primera de ellas se basa en una percepción infundada que numerosos padres, políticos, administradores e incluso educadores tienen sobre el bilingüismo. Estos asumen, directamente, que el aprendizaje de la primera lengua irá en detrimento a causa del aprendizaje de una segunda lengua.

La segunda causa se basa en las primeras investigaciones que se realizaron con estudiantes bilingües y monolingües sobre la relación entre el coeficiente de inteligencia y el rendimiento escolar. Los resultados obtenidos fueron mejores para los estudiantes monolingües en la realización de ciertas tareas. La conclusión a la que se llegó fue la existencia de una cantidad limitada de la función cerebral con respecto a las lenguas y, por tanto, si una L2 tomaba parte del espacio que estaba dedicado para la L1 o primera lengua, el conocimiento de la L1 disminuía.

Cummis (1981a) lo representaba a través de la analogía de los globos. Si dos globos se inflan en la cabeza a través del conocimiento y las habilidades adquiridas en cada una de las lenguas, estos dos globos sólo podrían quedarse a la mitad; mientras que si sólo existía un globo, éste ocuparía todo el espacio dedicado a las lenguas (Baker, 1993). Los estudiantes bilingües sufrirían, de este modo, una disminución en el rendimiento académico y, en consecuencia, en sus habilidades cognitivas.

Ésta es la idea que Cummis (1980) más adelante denomina como “el modelo de competencia subyacente y separada del bilingüismo”. A través de las evidencias de dichas investigaciones, pudo dar un mayor sustento a esta teoría, puesto que parecía totalmente plausible considerar a ambas lenguas por separado y sin interacción alguna. Posteriormente, otras investigaciones han probado que esta teoría es errónea y no está apoyada en los datos que revelan los beneficios del bilingüismo donde el desarrollo bilingüe no sucede a expensas del desarrollo cognitivo. Igualmente, se ha demostrado que las lenguas no se encuentran separadas en diferentes compartimentos y que sí existe una interacción entre ellas.

1.5.2 Teoría de la competencia subyacente común. Ésta última idea daría lugar a la siguiente teoría de Cummis (1980,1981) denominada “modelo de competencia subyacente común”. La analogía esta vez está basada en la imagen de dos icebergs separados en la superficie y unidos por la base como muestra la siguiente ilustración:

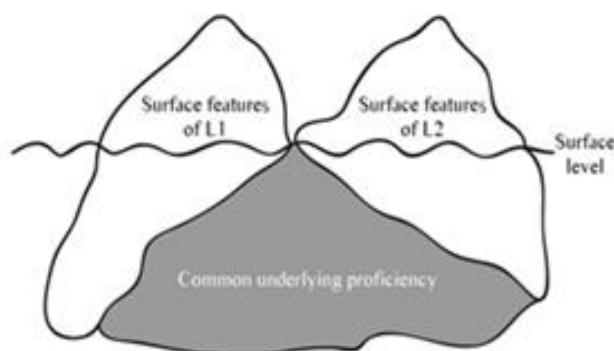


Figura 4. Ilustración de la teoría de la competencia subyacente común. Fuente: Madrid y Hughes (2011, p.23)

En la parte superior de este iceberg de dos puntas Cummis (1980, 1981) se plantea las características individuales de cada lengua, mientras que en la parte inferior se presentan ambas lenguas unidas por un sistema común central de pensamiento. Este autor quiere decir que, aunque tengamos cierta competencia en dos o más lenguas, las ideas provienen de una fuente común. Por tanto, indica que este sistema central común es el encargado del desarrollo de las cuatro habilidades que se dan en una lengua (listening, speaking, reading, writing) ya sea en L1 o L2. Asimismo, dicho sistema es capaz de obtener conocimiento que se encuentre presente en cualquier lengua, siempre

que el estudiante haya desarrollado la competencia suficiente en la lengua que pretenda expresarse.

No obstante, esta última ventaja que se presenta en esta segunda teoría, puede convertirse en un inconveniente si el estudiante no presenta el nivel adecuado en una de las lenguas, provocando de este modo que éste sea menos productivo en dicha lengua.

1.5.3 La hipótesis del Umbral. La hipótesis del Umbral propuesta por Cummins (1976) y más tarde ampliada por Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977) es una teoría más elaborada donde el nivel del conocimiento de ambas lenguas es determinante para dar a conocer los diferentes beneficios del bilingüismo. Numerosos estudios (Cummins y Mulcahy, 1978; Duncan y De Avila, 1979; Kessler y Quinn, 1982) han demostrado que cuánto más cerca se encuentren los estudiantes de ser bilingües, mayor será la oportunidad para obtener ventajas cognitivas.

En este caso la analogía se representa a través de una casa con tres pisos y escaleras “lingüísticas” (L1 y L2) en cada lado. Estos tres pisos representan tres grados diferentes de bilingüismo (Baker, 1993):

1. Primer piso: La habilidad lingüística del estudiante de cualquiera de las lenguas no está lo suficientemente desarrollada.
2. Segundo piso: El estudiante conoce una lengua lo suficientemente para tener éxito en la escuela. Sin embargo, el nivel lingüístico de la segunda lengua es demasiado bajo para poder obtener beneficios de ella.
3. Tercer piso: El estudiante presenta un nivel suficientemente alto en ambas lenguas como para tener éxito en la escuela (bilingües equilibrados). En esta etapa se beneficiaría de los beneficios cognitivos del bilingüismo.

De este modo, esta teoría expone la razón de algunas de las trabas que se presentan en las inmersiones educativas totales o parciales donde el currículo es enseñado a través de una segunda lengua (Swain, 1978a) como podría suceder en AICLE, el enfoque que sometemos a estudio en la presente investigación. Según Baker (1993):

until the second language has been developed to a level sufficient to cope with conceptual learning, below average performance may be expected. Once the second

language is proficient enough to comprehend and conceptualize curriculum content, immersion experience is unlikely to have detrimental consequences, and may have additional cognitive benefits (p.176-7)

Sin embargo, esta afirmación, más que orientar tanto a padres, como educadores e investigadores, los confunde debido a la imprecisión en relación al nivel de competencia lingüística al que se debe llegar para superar cada nivel.

1.5.4 La hipótesis de la interdependencia evolutiva. Esta teoría propuesta por Vigotsky (1986) y por Cummis (1978) se basa en la relación que existe entre el desarrollo de L1 y L2. La competencia de L2 depende, en parte, del nivel de competencia que ya se haya adquirido en L1. Por tanto, cuánto mayor sea el nivel de desarrollo de L1 más fácil será la adquisición de L2.

Antes de finalizar este capítulo, creemos necesario destacar, además, la discriminación que Cummis (1981) hace en relación al nivel de la competencia lingüística de un hablante bilingüe. Dicha distinción se basa en la competencia lingüística de orden básico en la comunicación interpersonal (BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills) y en la competencia lingüística de orden cognitivo-académico (CALP, Cognitive-Academic Language Proficiency).

1. BICS se refiere a las destrezas comunicativas simples que se basan en aspectos como la pronunciación, el vocabulario o la gramática. La cual según Hakuta, Butler y Witt (2000) nos tomaría de tres a cinco años para obtener este nivel de la lengua.
2. CALP descansa en las habilidades más elaboradas que se desarrollan normalmente en la etapa de la escolarización y que están ligadas al desarrollo cognitivo. Hakuta, Butler y Witt (2000) indica que para alcanzar este nivel necesitaríamos entre cuatro y siete años.

Los enfoques metodológicos ILE y AICLE del aprendizaje de una segunda lengua descansan en esta filosofía. Cada uno basa su perspectiva educativa en una de ellas, pues existe una discriminación entre ambas. En concreto, el aprendizaje de una segunda lengua dentro del enfoque ILE se orienta generalmente hacia la enseñanza de las destrezas de origen lingüístico dentro de la comunicación interpersonal. Un ejemplo

de ello sería la práctica lingüística con temas de interés general, actividades diarias o necesidades más básicas. En definitiva, se orienta hacia una comunicación de “supervivencia”, tal como se define en BICS.

Mientras que el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, AICLE, se sustenta generalmente en las destrezas comunicativas de orden cognitivo académico, CALPS. Aunque creemos necesario puntualizar que, debido a las condiciones en las que se encuentra dicho enfoque en el sistema educativo, el estilo formal de la segunda lengua que se utiliza como medio de transmisión se ve simplificada para conseguir una mayor eficacia y entendimiento entre los estudiantes.

1.6 Resumen del capítulo

Para concluir este primer capítulo introductorio y de alcance contextualizador, podemos recordar, apoyándonos en los autores anteriormente mencionados, que el bilingüismo se trata de un término complejo y cuya conceptualización definitiva o exacta no ha podido ser alcanzada, pues son muchos los campos de los que este término se nutre. Esta red de variables conforma la esencia de este fenómeno, puesto que numerosos aspectos se encuentran adheridos al término.

Alejada queda, por tanto, la definición absoluta que Bloomfield (1933) o Halliday, McIntosh y Strevens (1968) aportaban para delimitar dicho término como el uso equitativo o dominio perfecto de dos lenguas distintas. Se deben considerar los numerosos factores que intervienen en este proceso de aprendizaje, así como las diferentes características que establecen un determinado grado de competencia lingüística.

En base a lo anterior, la definición de bilingüismo que creemos que más se adapta a la realidad es aquella que se define como: la posición en algún punto del continuo en la competencia lingüística de la segunda lengua diferente a la materna. Y sin olvidar esta última definición, pero ya en un contexto educativo, la que más se ajusta a la idiosincrasia de la presente investigación es la que define a un individuo bilingüe como aquel que estudia las diferentes áreas curriculares en dos lenguas, pese a las diferencias en la competencia lingüística de la lengua materna y la segunda lengua (Madrid y Hughes, 2011).

Esta revisión teórica nos ha permitido viajar a través del tiempo para descubrir así una amplia visión, rica en matices de la idiosincrasia del término. Para ello, se han examinado, los diferentes puntos de vista de numerosos autores que han intentado aproximarse al concepto de bilingüismo. Se han revisado, asimismo, los diferentes tipos de bilingüismo, surgidos a través de la reflexión de sus principales características. Finalmente, se han examinado las teorías resultantes de numerosas investigaciones que han tenido una gran repercusión en la historia educativa y, por consiguiente, en la enseñanza de nuevas lenguas y en el enfoque metodológico objeto de estudio de la presente investigación, AICLE.



CAPÍTULO 2.
APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA
EDUCACIÓN BILINGÜE Y SU EVOLUCIÓN



La educación bilingüe/bicultural es como una pintura impresionista muy atractiva desde lejos, pero poco clara y confusa desde cerca (Orfield, G. citado en Crawford, 1989).

Introducción

La idea de bilingüismo, en auge a nivel mundial, de carácter complejo y controvertido, se encuentra adherida a un sinnúmero de campos de estudio. Sin embargo, no cabe duda que éste ha tomado un papel indiscutible y trascendental en el ámbito educativo (véase Bowerman, 1985; Mohanty, 1994a). Si delimitásemos la definición de bilingüismo a nivel educativo deberíamos sobrepasar los límites del bilingüismo entendido como el aprendizaje de dos lenguas, pues éste implica, a su vez, la introducción del uso de dos lenguas para la instrucción en diferentes materias no lingüísticas del currículo (Anderson y Boyer, 1978 en Madrid y Hughes, 2011).

El crecimiento de este fenómeno en dicho ámbito no sólo ha ocurrido en España, sino a nivel europeo y mundial. La progresiva aceptación y evolución de este tipo de enseñanza junto con el resurgir de diferentes modelos lingüísticos ha propiciado la gran extensión y popularidad que le caracteriza.

Siendo conscientes de la gran importancia que la educación bilingüe ha ido cultivando a lo largo de estos años y puesto que constituye el marco contextual de nuestro estudio, hemos decidido dedicarle este capítulo. Éste nos va a permitir contextualizar y presentar la base principal de esta investigación. Para ello, en primer lugar, consideramos fundamental revisar los posibles factores influyentes en el bilingüismo educativo, así como los diferentes sistemas educativos bilingües. Más tarde, presentamos los diversos modelos de educación bilingüe existentes, centrando nuestra mirada en el modelo AICLE un referente en el campo de la educación bilingüe, el cual será ampliamente desarrollado en el siguiente capítulo debido a su peso en el presente estudio.

Del mismo modo, se estima necesaria la exploración de la política lingüística tanto a nivel europeo como español, y en este último enfocándonos en mayor medida en nuestro contexto de estudio, Andalucía. Esta revisión reflejará la apuesta a nivel político y educativo que se ha llevado a cabo en los últimos años en la educación bilingüe, permitiéndonos, de este modo, conocer el ámbito en el que se desarrolla la presente investigación.

2.1 Factores en el Bilingüismo Educativo

Al igual que el concepto general de bilingüismo, el bilingüismo educativo es un concepto altamente complejo del que participan diversos factores. Baetens Beardsmore (2009), en un intento de agrupar los diferentes factores en tres macro-factores, crea esta tabla, en la que se encuentran: el factor situacional, el factor operacional y el factor del resultado.

Tabla 2

Factores y variables interdependientes en la Educación Bilingüe

Macro-Factors and Interdependent Variables for BE Policies		
<i>Situational Factor</i>	<i>Operational Factor</i>	<i>Outcome Factor</i>
1. Students	1. Curriculum	1. Linguistic
a. Target students	2. Subjects	a. Shift
b. Social background	3. Initial literacy	b. Addition
c. Linguistic background	4. Exit criteria	c. Maintenance
2. Population diversity	5. Materials	d. Revitalization
3. Language policy	6. Teachers	e. Development
4. Opportunity for language use	7. Language strategies	minoritized language
a. Geography	8. Parental involvement	f. Development
b. Languages out of school	9. Whole school	multiple languages
5. Status of languages		g. Development
6. Linguistic characteristics		plurilingualism
7. Attitudes		2. Literacy
8. Economics		a. Literacy in majority language
9. Religion, culture, and ideologies		b. Receptive biliteracy
		c. Partial biliteracy
		d. Full biliteracy
		3. Content-matter
		4. Sociocultural

Fuente: Baetens Beardsmore (2009, p.137).

El primer grupo de variables o factores se trata del *macro-factor situacional*. Éste se refiere al contexto geográfico y social en el que se encuentra inscrita la institución educativa. Como se puede observar en la tabla, el autor determinó nueve variables. Entre las más destacables encontramos: estudiantes, diversidad de la población, oportunidades de uso de una lengua, estatus de las lenguas y economía.

La primera de ellas, la variable “*estudiantes*” tiene una relevancia especial pues son los actores principales y beneficiarios de las ventajas de la educación bilingüe. La polémica está servida cuando se trata de discutir con la intención de descubrir el mejor perfil. Mucha ha sido la discrepancia entre autores, sin embargo, la mejor solución que ha sido propuesta reside en la creación de diferentes modelos de programas bilingües con el fin de adaptarse a los diferentes perfiles de los estudiantes permitiendo, así, no dejar a nadie fuera de este privilegio.

En segundo lugar, la variable “*diversidad de la población*” se refiere a la heterogeneidad del conocimiento lingüístico de los diferentes estudiantes del programa bilingüe. En el caso andaluz, la mayoría presentan un conocimiento relativamente homogéneo, pues en esta comunidad autónoma no existe una segunda lengua oficial aparte del castellano, hecho que facilita la comparación con la lengua meta. Esta variable está terciada, a su vez, por la situación geográfica, al igual que le sucede a la *variable oportunidades de uso de una lengua*. Ésta última puede intervenir en aquellas regiones en las que co-existan dos lenguas en el ámbito social, puesto que este tipo de aprendizaje y uso se realizará de forma espontánea y natural.

En cuanto a la variable “*estatus de una lengua*”, en el sistema educativo bilingüe siempre va a prevalecer aquella que presente una buena posición a nivel mundial como es en la actualidad, el inglés. Actuando en detrimento para otras lenguas, como ya hemos indicado en el apartado 1.2.1 en el capítulo anterior.

Por último, mencionar la variable *económica* la cual está relacionada con el coste de la educación bilingüe. Ésta es una variable esencial para la implementación de los programas bilingües en el sistema educativo. No obstante, como bien indica Beatens Beardsmore (2009 en Fortanet-Gómez, 2013) la “inversión” en la educación bilingüe revierte en beneficios sociales, sin mencionar los beneficios económicos que reportaría este tipo de educación, al haber formado a una sociedad competente en dos lenguas.

El segundo grupo creado por Beatens Beardsmore es el *macro-factor operacional*. Éste se encuentra relacionado con los factores internos del sistema educativo, es decir, con los agentes que participan en el programa, así como, con los instrumentos o elementos organizativos de éste. Entre ellos podemos destacar: el *currículo*, y los diferentes *agentes involucrados* como profesores, padres y la misma comunidad escolar.

En primer lugar, la variable *currículo* se refiere al tiempo y a la organización en el tiempo de la introducción de una segunda lengua de instrucción, así como, la elección del contenido de cada una de las asignaturas del programa. En el caso español, la introducción de una L2 se realiza paulatinamente y atendiendo a las diferentes características de los estudiantes. Existen diferentes fórmulas de introducción: una de ellas es la introducción de la instrucción de las lenguas como asignaturas, adoptando años más tarde esta lengua como medio de instrucción. Otro de los procedimientos es la introducción directa de la lengua como medio de instrucción; sin embargo, este procedimiento no se encuentra entre los más comunes llevados a cabo en nuestro contexto.

En segundo lugar, encontramos como variable fundamental *los agentes involucrados* en el sistema educativo bilingüe. Beatens Beardsmore incluye únicamente a los profesores y a los padres como agentes influyentes en la educación bilingüe de los estudiantes. Sin embargo, Fortanet-Gómez (2013) considera como agentes imprescindibles en la toma de decisiones a los políticos que, aunque sean agentes externos a la comunidad educativa, son los principales responsables de la distribución de los recursos económicos y la correspondiente asignación al sistema educativo, así como la creación o implantación de la política educativa, clave para el buen desarrollo de ésta. En este respecto, Ortega Martín (2015) comenta la dificultad que entraña dirigir un centro educativo bilingüe ante el constante cambio de normativas en la enseñanza bilingüe por parte de dichos agentes.

En torno a *los profesores* existe una gran polémica en relación al grado de especialización o dominio de la L2 como medio de instrucción. No se ha llegado aún a un acuerdo sobre cuál sería el grado ideal de competencia lingüística para ser capaces de enseñar las diferentes asignaturas en una L2. Como Ortega Martín (2015) indica, la acreditación lingüística que se demandaba en un principio fue de B1, pasando más tarde

a B2, que es la que se mantiene en la actualidad. Si a este hecho le sumamos el descuido de la formación inicial derivada por la insuficiente oferta de cursos de lengua especializados en la enseñanza de contenidos y una pobre coordinación con la formación universitaria con el fin de formar al profesorado con unos mínimos de calidad con anterioridad a participar en este plan, se crea una situación inestable que influye en gran medida en el éxito de la educación bilingüe.

El tercer grupo de factores se trata del *macro-factor resultado* que, como bien indica su nombre, refleja los efectos o secuelas resultantes de la educación bilingüe. El autor dedica una parte a los resultados lingüísticos y otra parte al resultante contexto socio-cultural.

En el plano *lingüístico*, encontramos diversas variables derivadas de los efectos potenciales que la aplicación del sistema bilingüe pueda causar, como son la adición de una segunda lengua, la pérdida de la lengua materna, el cambio a una lengua mayoritaria, la revitalización de una lengua minoritaria o amenazada, entre otras posibilidades.

El plano *socio-cultural* se refiere a la motivación y a la actitud que el alumnado presenta hacia la educación bilingüe. Leman (1993) comenta que los criterios que miden el éxito de un programa bicultural son la madurez social conseguida por el grupo, así como el hecho de sentirse bien bajo la enseñanza bilingüe en el centro educativo donde se encuentren.

2.2 Tipos de Sistemas Educativos Bilingües

La literatura que refleja la definición y agrupación de los diferentes tipos de educación bilingüe nos muestra de nuevo la evolución y el dinamismo del contexto social en el que conviven las lenguas. Hasta mediados del siglo XX no se había planteado una educación diferente a la monolingüe y tan sólo los ciudadanos de las élites podían tener acceso a este tipo de enseñanza, siendo exclusiva para las lenguas más prestigiosas del momento.

Estas desigualdades sociales fueron reivindicadas en la época de los años sesenta, donde activistas, conscientes del privilegio que suponía tener conocimiento de una segunda lengua, decidieron luchar por los derechos que le correspondían. No fue

hasta entonces cuando, a través de la enseñanza obligatoria, la educación bilingüe tuvo un mayor acceso a la ciudadanía en general (García, 2009).

Por tanto, atendiendo a los primeros movimientos en el campo de la educación bilingüe, Fishman (1976, en García 2009) es capaz de organizar los diferentes tipos de educación bilingüe en dos grupos: aquellos que promueven el mantenimiento lingüístico y los que persiguen la transición lingüística. Ambos tipos enmarcados en una época bastante más rígida y austera en lo que la educación bilingüe se refiere. Los primeros perseguían el cuidado de la L1, mientras que los segundos intentaban realizar una transición de una L1 a una L2 con el fin de que ésta fuese la lengua principal.

Hornberger (1991), cuya línea de pensamiento se asemeja a ésta de Fishman (1976), propone una clasificación análoga incorporando a la categoría de mantenimiento y transición lingüística presentadas por dicho autor, el grupo de enriquecimiento: en el que se le da una mayor importancia al pluralismo cultural. Sin embargo, autores como Mackey (1970) o Baker y Prys Jones (1998) realizan sus agrupaciones atendiendo a la diversidad de factores y a los múltiples contextos de los que depende la educación bilingüe. Por su parte Mackey contabiliza cuatro tipologías; mientras que Baker y Prys Jones llegan a contar hasta diez tipos de educación bilingüe.

Retomando la primera idea de este apartado, en el que la introducción de la enseñanza bilingüe no se implantó de forma genérica en la sociedad hasta mediados del siglo XX, podemos añadir como bien indica García (2009) que el aprendizaje se realizaba desde una perspectiva monolingüe. Perspectiva que no encuentra cabida en el ritmo dinámico de la sociedad actual. Como se comentó anteriormente, la globalización ha promovido la complejidad de las interacciones lingüísticas provocando, de este modo, una sociedad plural y multilingüe, abierta al aprendizaje y revitalización de lenguas minoritarias. Hecho que trae a colación el concepto, ya mencionado anteriormente, de *translanguaging*.

Estas dos perspectivas de la educación bilingüe, García (2009) las engloba en dos bloques diferenciados: los modelos monoglósicos y heteroglósicos, como se puede observar en la tabla 3:

Tabla 3

Tipos de Educación Bilingüe

	<i>MONOGLOSSIC IDEOLOGIES</i>		<i>HETEROGLOSSIC IDEOLOGIES</i>	
	<i>Subtractive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Additive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Recursive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Dynamic Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>
Language Ideology	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
Linguistic Goal	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
Linguistic Ecology	Language shift	Language addition; Language maintenance for minorities	Language revitalization	Plurilingualism
Bilingualism Orientation	Bilingualism as problem	Bilingualism as enrichment	Bilingualism as right	Bilingualism as resource
Cultural Ecology	Monocultural	Monocultural to bicultural	Bicultural multiplicity	Transcultural
Type of Children	Exclusively minority	Exclusively majority (maintenance and prestigious); Exclusively minority (maintenance)	Mostly non-dominant groups	All

Fuente: García (2009, p.120)

Por un lado, los modelos monoglósicos promueven el bilingüismo sustractivo y aditivo; mientras que los modelos heteroglósicos abordan el bilingüismo recursivo y dinámico, los cuales responden a las necesidades lingüísticas actuales. El primero de ellos, es un tipo de bilingüismo que intenta promover las lenguas minoritarias. El segundo, el bilingüismo dinámico, pretende adaptarse a todas las posibles situaciones comunicativas en los diferentes contextos. El Plan de Fomento de Plurilingüismo Andaluz y el modelo de plurilingüismo europeo corresponden con este tipo de bilingüismo dinámico.

2.3 Modelos de Educación Bilingüe



Los diferentes programas bilingües responden a unas características y unas metas que dependiendo de éstas encontramos lo que llamamos *modelos de educación bilingüe*. Los diferentes modelos bilingües tienen un principio en común en relación al modo de aprendizaje de las segundas lenguas: todos parten de la misma base en el que el aprendizaje nace a través de un contexto natural, de forma incidental e implícita (Wesche y Skehan, 2002).

Diversos autores, entre ellos Fishman y Lovas (1970); Ferguson, Houghton y Wells (1977) y Baker (1993), se han atrevido a clasificar los diferentes modelos bilingües existentes. Fishman y Lovas (1970), por su parte, proponen una distinción basada en tres variables: intensidad, objetivo y estatus de las lenguas; llegando a distinguir más de siete modelos bilingües. No obstante, esta clasificación parece estar demasiado encajonada en una cada una de las variables mencionadas, cuando dichas variables deben tenerse en cuenta en los diferentes modelos propuestos. Mientras Ferguson, Houghton, Wells (1977) y Baker (1993) distinguen únicamente tres y cuatro modelos respectivamente, conocidos como transicional, mantenimiento, sumersión e inmersión.

Atendiendo al contexto actual y las diferentes necesidades de la sociedad educativa, García (2009) añade a estos últimos, otros cinco modelos bilingües. Dicha autora nos presenta la siguiente tabla en el que se pueden observar: a la izquierda de la tabla, los distintos tipos de bilingüismo relacionados con los diferentes modelos bilingües, que se encuentran a la derecha de la tabla.

Tabla 4

Diferentes modelos bilingües en relación a los tipos de bilingüismo

Bilingualism	Bilingual Education
Subtractive $L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$	Transitional
Additive $L1 + L2 = L1 + L2$	Maintenance Prestigious Immersion
Recursive 	Immersion revitalization Developmental
Dynamic 	Poly-directional or two-way (Dual language) CLIL and CLIL-type Multiple multilingual

Fuente: García (2009)

En primer lugar, el *modelo transicional* comienza con la introducción de una única lengua, L1, como medio de educación. Paulatinamente, se va dando paso al empleo de L2 con la consiguiente disminución de L1, como podemos observar en la figura 5. Este proceso desemboca, por tanto, en educación monolingüe permanente, siendo temporal su característica bilingüe.

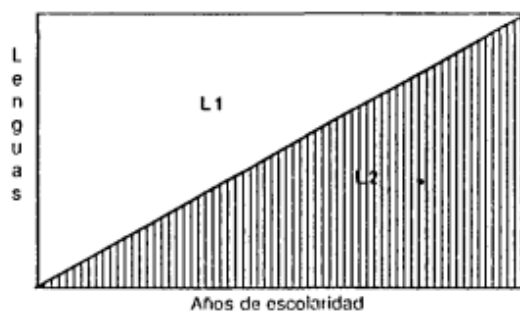


Figura 5. Modelo transicional. Fuente: Documento UNESCO. Zuñiga (1989)

Se trata de un modelo dirigido mayoritariamente a estudiantes inmigrantes con el principal objetivo de integrarlos en la sociedad, a través de una lengua conocida y evitando, de este modo, el shock cultural que se produce en estos casos, como bien indica Hernández-Chávez (1978). La finalidad de éste es la adquisición de la lengua

mayoritaria y debido a su naturaleza sustractiva se produciría la pérdida de la lengua materna.

Éste es un modelo muy popular en Estados Unidos, Canadá y Australia, implantado a través de un proceso denominado por Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) como “vía para la colonización educativa” (p.89). Por su parte Fishman (1976) añade que se trata de una vacuna contra la enfermedad o “la lengua minoritaria” que los inmigrantes traen consigo. A través de este programa bilingüe se produce “la cura” que se corresponde con la adquisición de la lengua inglesa.

En contraposición, encontramos la pretensión del *modelo de mantenimiento*, que como bien indica su nombre, se trata de mantener ambas lenguas, tanto a nivel lingüístico como cultural, promoviendo el bilingüismo y el biculturalismo. Definiendo su naturaleza aditiva, se aspira a respetar ambas lenguas, siendo habitualmente una de ellas de carácter minoritario (que normalmente tiene su uso comunicativo contextualizado en casa). Del mismo modo, se pretende respetar los valores culturales de ambas comunidades, creando así una sintonía intercultural. García (2009) indica que los programas de mantenimiento aportan riqueza a las lenguas minoritarias, así como una perspectiva plural que, según cita dicha autora, la mayoría de la sociedad necesita.

Este modo de adquisición de ambas lenguas da la posibilidad a lenguas minoritarias a participar en actividades pertenecientes a la lengua dominante o mayoritaria (Sánchez y Tembleque, 1986). Para llevar a cabo este tipo de educación bilingüe, idealmente se realiza de forma compartimentada en la que dos profesores o profesoras diferentes son la guía para el aprendizaje de ambas lenguas. Canadá es uno de los países que apoyan este tipo de modelo bilingüe y lo han adoptado bajo el nombre “heritage language bilingual education”. Los resultados obtenidos tanto a nivel lingüístico como culturales han sido todo un éxito. En la figura 6 se puede observar el proceso de desarrollo de éste:

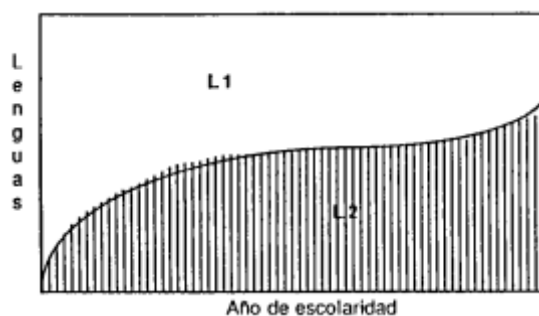


Figura 6. Modelo de mantenimiento. Fuente: Documento UNESCO. Zuñiga (1989)

Por otro lado, encontramos el *modelo prestigioso o de élite*. La educación de élite siempre ha estado ligada con la idea de que la lengua es un bien cultural y simbólico con un gran valor como medio de interacción social. García (2009) indica que ésta es la razón por la que las lenguas que se adquieren suelen ser lenguas extranjeras con alto grado de prestigio internacional en la sociedad del momento. El modo de adquisición de éstas se realiza a través de instrucción separada y con un profesor asociado a cada una de ellas, como ocurre en el caso del modelo transicional. Sin embargo, a diferencia de éste, la finalidad del modelo prestigioso o de élite es la educación bilingüe.

El *modelo de desarrollo*, por su parte, tiene una base similar a la del modelo de mantenimiento; sin embargo, éste pretende además de la instrucción de dos lenguas, la igualdad de la lengua y su cultura. Promoviendo la identidad de dicha sociedad bilingüe y desechando cualquier faceta diglósica.

Mientras que el *modelo de inmersión, polidireccional o dual* está diseñado para hablantes de una lengua mayoritaria u oficial y que pretenden aprender una lengua minoritaria como ocurre en las diferentes regiones españolas. Su característica principal se basa en la instrucción a través de la comunicación real. Otras características especificadas por Johnson y Swain (1997) son que el profesor debe ser bilingüe y entender tanto L1 como la L2. Esta característica se utiliza para poder conseguir dicho aprendizaje implícito, pues el contenido se introduce de un modo que pueda ser entendido en L2. Por último, la cultura integrada en los estudiantes es ésta de L1. Este modelo participa del bilingüismo aditivo y suele estar diferenciada en dos grupos dependiendo de la edad en la que los estudiantes son expuestos a L2. Estos dos tipos son la inmersión temprana y la inmersión tardía.

También podemos destacar el *modelo de sumersión*, el cual está dirigido a estudiantes pertenecientes a una lengua minoritaria. Su objetivo es eliminar las visibles diferencias lingüísticas entre dichos estudiantes y el resto de la clase, cuya lengua es mayoritaria. Estos niños inmigrantes deben seguir la instrucción del programa educativo en L2 sin ayuda de su L1. Esta característica hace que esta modalidad también sea conocida como “sink or swim”, es decir, o nadas o te ahogas. Se trata de un ejemplo de bilingüismo sustractivo cuya finalidad deriva en el monolingüismo de la lengua mayoritaria. Éste es uno de los programas más utilizados en Estados Unidos con estudiantes inmigrantes.

El *modelo multilingüe*, como su nombre indica, incluye en su instrucción al menos tres lenguas que suelen encontrarse tanto fuera como dentro del sistema educativo y, por tanto, del currículo.

Finalmente, un modelo ineludible es el modelo AICLE, el cual es un referente fundamental en el campo de la educación bilingüe a nivel mundial (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Pérez Cañado, 2012). El modelo AICLE, basado en la integración curricular, recoge dos variedades: la enseñanza por contenidos y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Debido a su gran peso e implicación en la presente investigación, le dedicamos el próximo capítulo con el fin de adentrarnos en mayor profundidad.

2.4 Política Lingüística Europea

2.4.1. El papel de la U.E en la evolución de la educación bilingüe en Europa.

La riqueza y variedad lingüística que caracterizan Europa se encuentra en boga en la actualidad en los diversos estados miembros e instituciones europeas, puesto que nos encontramos en un entorno multilingüe en continuo crecimiento (Dafouz y Nuñez, 2009). Esta riqueza de la que hablamos conforma lo que se llama un *mosaico lingüístico* del que pertenecen familias lingüísticas como la indoeuropea, semítica y finoúgrica, entre otras nuevas familias que se han introducido debido a diversos factores demográficos.

Asimismo, la creciente comunicación e interdependencia entre países ha causado el interés mundial por estudiar diferentes lenguas, promoviendo, así, un gran impulso en la política lingüística por parte de la Unión Europea. Esta institución insiste en el hecho

de que el lenguaje forma parte de nuestra identidad y es la expresión más directa de una cultura, construyendo, de este modo, la diversidad lingüística en una realidad cada día más cercana.

Esta razón da motivos suficientes a la política de multilingüismo llevada a cabo por la UE para, por un lado, proteger la rica diversidad lingüística de Europa y, por otro lado, fomentar el aprendizaje de lenguas y, por tanto, la educación bilingüe en los países que la integran (COM, 2003).

La educación bilingüe se ha convertido en un tema de gran actualidad. De hecho, las últimas décadas han sido cruciales para el desarrollo de este fenómeno en nuestro país, dónde expertos, educadores y padres han sido testigos de su increíble crecimiento, impulsado, a su vez, por el fenómeno mundial de la globalización.

Por ello, en este apartado vamos a realizar una revisión del papel que lleva a cabo la Unión Europea en la política lingüística y cómo influye ésta en la educación bilingüe de los estados miembros. Con este fin debemos, en primer lugar, presentar las principales políticas lingüísticas que se han ido realizando desde el año 2000, así como, los diversos programas de apoyo, entre otras iniciativas o herramientas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes lenguas del territorio europeo. Asimismo, se van a destacar los principales sistemas bilingües existentes en Europa.

2.4.2 Principales políticas lingüísticas. Siguán (1992) entiende la política lingüística como:

el conjunto de acciones destinadas a alcanzar una situación lingüística que se considera deseable. Puede estar al servicio de una lengua fuerte, asegurando su estabilidad y facilitando su expansión. Pero [...] también al servicio de una lengua minorizada para estimular y apoyar su recuperación (p. 97)

Este mosaico lingüístico del que hablábamos anteriormente se compone, según la normativa europea, de 24 lenguas oficiales: alemán, búlgaro, checo, croata, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco; y más de sesenta lenguas regionales o minoritarias autóctonas, entre ellas: el euskera, el catalán, el frisón, el galés, el sami o el yidis.

En las últimas décadas, la Unión Europea se ha centrado en la promoción de las lenguas oficiales de los estados miembros y de otras lenguas minoritarias o regionales, así como lenguas de otros continentes, a través de diversas medidas lingüísticas. De hecho, el objetivo de la Comisión Europea (CE) era el de “potenciar a largo plazo el multilingüismo individual hasta que cada ciudadano tenga un conocimiento práctico de al menos dos idiomas, además de su lengua materna” (COM 2005, p.3-4).

Desde mediados del siglo anterior, las lenguas siempre han encontrado un apoyo, el primero de ellos fue el Tratado de Roma en 1957 en el que se declaró la igualdad de las diferentes lenguas. Poco después, en 1958, se aprobó el primer Reglamento comunitario por el que se fijaba el régimen lingüístico, donde se estableció que las lenguas oficiales eran aquellas en las que se escribió el Tratado de Roma (en alemán, francés, italiano y neerlandés) (Dafouz y Nuñez, 2009).

En el año 2000, se adaptó la *Carta de los Derechos Fundamentales de la UE* donde se declaraba la diversidad cultural, religiosa y lingüística de la UE. En este mismo año se celebró el Consejo Europeo de Lisboa en el que se dispuso un objetivo estratégico, se pretendía convertir la economía basada en el conocimiento en la más dinámica del mundo. Bijeljic-Babic (2008) comenta que dicho objetivo se lograría a través del fomento de las lenguas promoviendo, de este modo, la diversidad lingüística de la sociedad y, con ello, una economía multilingüe sana que permitiría dar acceso profesional a los ciudadanos de los diferentes estados del territorio europeo.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo para 2010, se puso en marcha el Plan de acción denominado *Educación y Formación 2010* relacionado con las competencias y la movilidad para la promoción del aprendizaje de las lenguas, el cual se ha ido aplicando desde 2001. En este mismo año también se dispuso la organización del *Año Europeo de las Lenguas* en el que participaron 45 países y del que surgieron numerosas iniciativas y proyectos.

En 2002, a raíz del marco que se creó en el *Año Europeo de las Lenguas*, se propone a los diferentes Estados miembros a brindar la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras además de la lengua materna, siempre dentro del contexto de aprendizaje permanente.

En 2003, el Parlamento Europeo pretende intensificar la diversidad cultural y el apoyo hacia las lenguas minoritarias. Para ello, creó un informe en el que presenta diversas recomendaciones a la Comisión sobre dichas lenguas minoritarias con un menor grado de difusión. Esta reivindicación la ratifica también apoyando de manera especial a la Oficina Europea de Lenguas Minoritarias (EBLUL).

En 2004, se incluye, por primera vez, el multilingüismo en la cartera de un Comisario. Este mismo año se realiza una revisión del Plan de acción: *Educación y Formación 2010* en el que comprueban que, aunque ha aumentado el interés por el aprendizaje de las lenguas, y en especial, el aprendizaje del inglés como segunda lengua, no se termina por apreciar la importancia del aprendizaje de otras lenguas.

En 2005, se presenta al Parlamento Europeo y al Consejo, el *indicador europeo de competencia lingüística*, con el fin de evaluar la competencia lingüística. Sin embargo, debido a la falta de datos, es en 2007 cuando se presenta el *Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos*. Proyecto de gran envergadura que se desarrolló en 2009, en las lenguas de inglés, francés, italiano, alemán y español entre los niveles A1 a B2 en las escalas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los datos resultantes tuvieron un valor grandioso para la definición de la política multilingüe europea (Hingel y Kuzma, 2008).

En 2006, se presenta el *Programa de educación y formación a lo largo de la vida*, en el que se incluye de forma transversal el aprendizaje de las lenguas. En 2007, gracias al Tratado de Lisboa se crea un dossier propio para el multilingüismo y se ratifica la diversidad lingüística. En el período correspondiente a 2007-2013 se incluye el programa dedicado al aprendizaje permanente a través de programas europeos. Éstos se basan en programas desarrollados anteriormente, entre 2000-2006, como son Sócrates o eLearning, entre otros.

2.4.3 Programas de apoyo europeos para el aprendizaje de las lenguas.

Europa ha tratado de vigorizar y apoyar en todo momento la diversidad cultural y lingüística por la que se caracteriza. Por ello, han llevado a cabo numerosos proyectos e iniciativas dedicados al aprendizaje de las lenguas con el fin de promover el multilingüismo entre sus ciudadanos. Fue el 15 de noviembre de 2006 cuando el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron el *Programa de Aprendizaje Permanente*

2007-2013 en el que se podían encontrar los siguientes proyectos lingüísticos: *Programa Comenius, Programa Erasmus, Leonardo Da Vinci o Grundtvig*. Todos ellos conllevan la movilidad, el aprendizaje de lenguas y las nuevas tecnologías. Asimismo, se han llevado a cabo otras iniciativas como el *Sello Europeo* o el *portal Lingu@ net Europa* (Dafouz y Nuñez, 2009).

En primer lugar, el *Programa Comenius* se basa en la movilidad de estudiantes y profesores en la etapa de educación secundaria obligatoria con el fin de promover el intercambio de conocimiento y el aprendizaje de las lenguas.

Por otro lado, el *Programa Erasmus* se basa en un programa de becas para estudiantes en la etapa de educación superior formal. Estas becas permiten a estudiantes de 31 países europeos realizar parte de su formación académica formal en otro país favoreciendo el aprendizaje de la lengua y su cultura, así como el conocimiento de un sistema educativo diferente y la riqueza que este hecho conlleva.

En tercer lugar, el programa *Leonardo Da Vinci* promueve la realización de prácticas profesionales en diferentes países europeos. Estas prácticas se llevan a cabo con el fin de contribuir a su formación profesional y al aprendizaje lingüístico y cultural de la zona de destino.

En cuarto lugar, *Grundtvig* se trata de un programa más específico con el fin de promover la cultura y la lengua de los diferentes países a través de los lectorados. Los participantes son educadores que deben promocionar su lengua y su cultura a través de la enseñanza.

Por último, mencionar iniciativas como el *Sello Europeo* o el *Portal Lingu@ net Europa* llevadas a cabo por organizaciones europeas. El *Sello Europeo* es un reconocido premio que se concede a aquellas iniciativas innovadoras en el campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Cada Estado miembro es quien lo gestiona mediante jurados y la Comisión Europea quien lo coordina. El *Portal Lingu@ net Europa* se trata de una plataforma de recursos lingüísticos de numerosas lenguas de los Estados miembro creados por especialistas en didáctica de la lengua y su literatura. Esta iniciativa se está llevando a cabo en 20 países europeos y recibe financiación del programa Sócrates.

2.4.4 Principales sistemas bilingües existentes en Europa. Esta importancia capital que gira en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras ha suscitado la preocupación por desarrollar entornos y enfoques metodológicos que faciliten la adquisición de las diferentes lenguas. Por tanto, uno de los objetivos de la Unión Europea (UE) es la introducción temprana de dichas lenguas en el contexto escolar o través de la enseñanza integrada en los contenidos curriculares (Garau, 2008).

La cuestión del fomento de las políticas lingüísticas en toda Europa se ha intentado realizar a través de una puesta en común con los diferentes Estados miembros integrantes en la UE. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos realizados las diferencias entre países son inevitables, dado que cada Estado miembro se enfrenta a un amplio abanico de realidades políticas, económicas, sociales, lingüísticas, culturales e históricas. Este hecho da lugar a una tipología variada de las diferentes políticas lingüísticas de cada país.

Acorde con esta situación planteada en Europa, Siguán (1996) propone la distinción lingüística entre los países de la Unión Europea: Alemania, por el federalismo lingüístico; Francia, por su monolingüismo; Reino Unido, por la protección y centralismo de su lengua materna; Luxemburgo, por el plurilingüismo institucional y España, por su autonomía lingüística.

- *Alemania*

El sistema educativo alemán se caracteriza por su descentralización. Esto se debe a su organización territorial, ya que existen 16 estados federales cada uno con un sistema educativo diferente (Künzli, 1998). Esta situación aumenta la problemática a la hora de establecer un programa bilingüe común; sin embargo, estos programas se remontan a los años sesenta tras la cooperación del gobierno francés (Mäsch, 1993).

A su vez, dadas las condiciones histórico-políticas de Alemania en el siglo XX y su pretensión por hacer desaparecer el ruso en Alemania del este, también hubo una promoción muy fuerte de la enseñanza bilingüe con el idioma inglés (Baetens, 2001). En la actualidad, se pueden observar distintas modalidades de educación bilingüe en Alemania pasando por escuelas de carácter elitista hasta aquellas de patrocinio (Montanari, 2007).

- *Francia*

Como se ha mencionado anteriormente, el monolingüismo pertenece a la idiosincrasia lingüística del estado republicano. El mismo Pugibet (2006, p.1077) indica que “nuestro error reside tal vez en cierto etnocentrismo franco-francés. Pero esperemos que la aplicación del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, nos lleve a contemplar de manera distinta las cosas, a intercambiar más”. De hecho, es gracias a las recomendaciones europeas que esta situación esté cambiando hacia una creciente diversidad lingüística.

Es desde 1992 cuando podemos encontrar la educación bilingüe en los centros de secundaria franceses a través de las llamadas Secciones Europeas (SE). Este tipo de iniciativa bilingüe ha tenido un gran éxito en el alumnado, al que se le integraba durante los tres primeros años geografía e historia en la lengua extranjera además de dos horas adicionales a la semana de dicha lengua. No obstante, pese al éxito de dicha modalidad de educación bilingüe, es visible la carencia económica que sufren dichas iniciativas en este país.

- *Reino Unido*

Reino Unido es uno de los más países con mayor dificultad para la promoción de la adquisición de lenguas extranjeras. La razón de esto es muy clara, pues el estatus de la lengua inglesa a nivel mundial dificulta la imposición de otras lenguas en su sistema educativo y entre sus ciudadanos. Esta dificultad se manifiesta en diversidad de acciones llevadas a cabo por parte de la UE.

No obstante, pese a los esfuerzos realizados, Inglaterra aún se encuentra en un estado incipiente con respecto a la introducción de las lenguas extranjeras. Incluso el alto porcentaje relativo a la diversidad cultural encontrada en las diferentes ciudades, no ha “dañado” la supremacía de la lengua inglesa hasta el momento. Pues el inglés y su cultura sigue manteniendo su identidad propia (Tuts, 2007). Por todas estas razones, hoy en día la imposición de una educación bilingüe en el país encuentra obstáculos que la imposibilitan para poder arraigarse como un modelo educativo más.

Como bien indica Travé (2014):

Reino Unido, es un ejemplo de las consecuencias de la expansión desmedida de un idioma a nivel internacional, representando una amenaza para la riqueza lingüística y

cultural de los países de origen de la lengua y en general para el resto de lenguas y culturas. La superación del linguocentrismo devendrá del esfuerzo colectivo en la necesidad de respetar la pluralidad cultural y lingüística inherente a las sociedades contemporáneas (p. 132).

- *Luxemburgo*

Luxemburgo es un claro ejemplo de multilingüismo en el que co-existen tres lenguas: luxemburgués, francés y alemán. Esta situación multilingüe se debe en su mayoría a su emplazamiento geográfico, pues se encuentra en un enclave estratégico entre Francia, Alemania y Bélgica. Situación que se refleja en el sistema educativo en el que se van introduciendo paulatinamente las diferentes lenguas, permitiendo de este modo que exista una distribución equilibrada de dichas lenguas. Esto conlleva a la convivencia y al perfecto entendimiento entre la lengua nacional y las dos comunitarias. Beatens Beardsmore (2001, p. 66) lo define como el “*mantenimiento de la identidad luxemburguesa con la integración de poblaciones de orígenes diversos y la apertura al exterior*”.

- *España*

España presenta una singularidad que la diferencia del resto de los países europeos y, puesto que, se trata del contexto de nuestra investigación vamos a profundizar con mayor detalle a continuación.

Antes de centrarnos en el contexto español, debemos detenernos en la actuación de la Unión Europea (UE) a través de la Comisión y el Consejo Europeo para promover el enfoque metodológico objeto de estudio, AICLE. Este enfoque avalado por el Consejo Europeo supone una alternativa pedagógica que favorece la diversidad cultural y lingüística en Europa (Eurydice, 2006; Paran, 2013).

Como respuesta a las numerosas iniciativas, una gran variedad de programas AICLE tienen lugar en casi todos los países de la Unión Europea, tanto en primaria como en secundaria, cubriendo al igual lenguas minoritarias o regionales (Eurydice, 2008). Como se puede observar en las siguientes imágenes, España también se ha rendido a este novedoso enfoque metodológico (Pérez Cañado, 2011b).

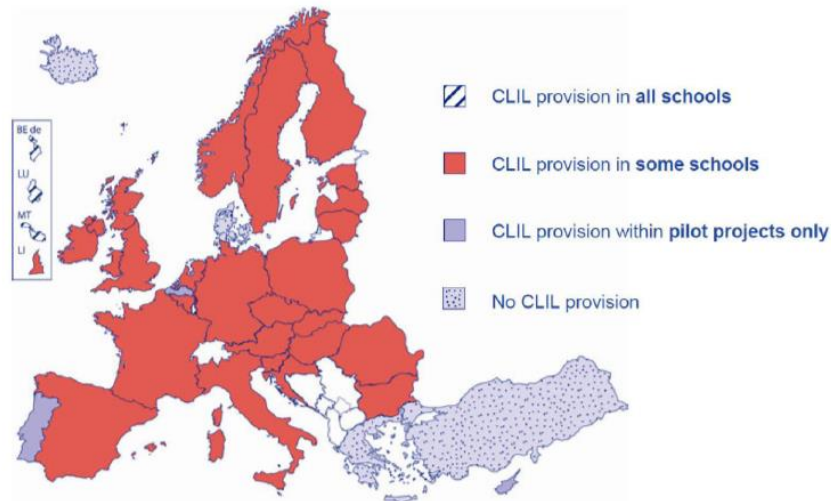
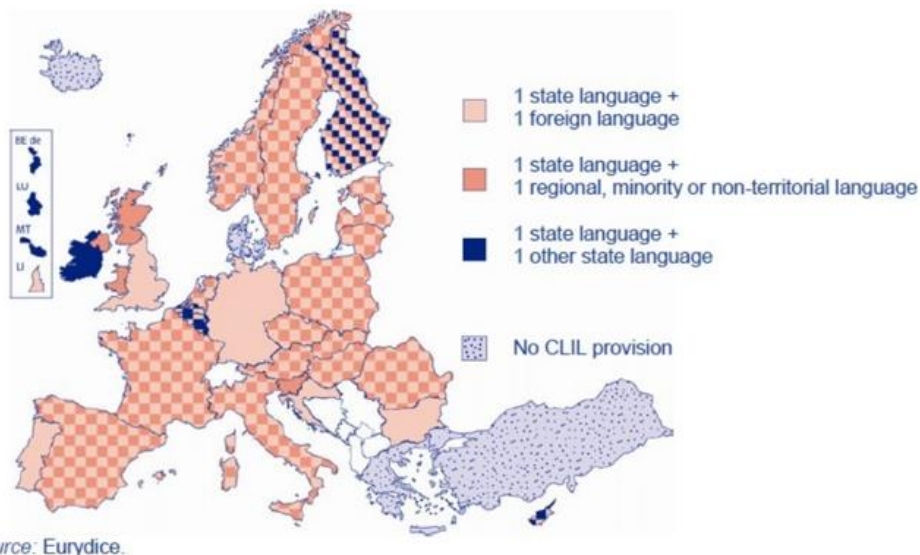


Figura 7. Estado del uso de CLIL en educación primaria y secundaria en 2010-2011. Fuente: Eurydice (2012b:39).

A la luz de esta imagen, podemos observar la distribución actual y la extensión que esta metodología ha alcanzado hasta el momento en los países de la Unión Europea y algunos países pertenecientes al Espacio Económico Europeo como Islandia y Turquía. Esta imagen hace evidente el alcance de ésta en numerosos países europeos a través de programas bilingües, cuya eficacia ha sido probada a través de investigaciones como Madrid y Hughes (2011); Cenoz y Valencia (1994); Lasagabaster (1998); Dalton-Puffer y Nikula (2006).



Source: Eurydice.
Figura 8. Estado de las lenguas objeto utilizadas en CLIL en educación primaria y secundaria en 2010/2011. Fuente: Eurydice (2012b: 40).

Como se puede observar en esta segunda imagen, son muchas las modalidades que se pueden considerar a partir de la implantación de AICLE, dependiendo del contexto y de diversas variables que pueden afectar en menor o mayor medida la puesta en escena de dicha metodología. Por ello, tener la posibilidad de adaptar el enfoque al contexto, permite ampliar tanto la perspectiva educativa como su éxito posterior (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001 y Coyle, 2008).

2.5 Política Lingüística en España

Pese a la diversidad lingüística que encontramos en el mundo, tradicionalmente los sistemas educativos han sido en su gran mayoría monolingües promoviendo el idioma de élite. Griegos y Romanos insistieron en la implantación del griego y del latín en el sistema escolar, ignorando aquellas lenguas que fuesen locales; siendo, por tanto, responsables de la desaparición de las lenguas de diversas comunidades lingüísticas como, por ejemplo, el gaélico escocés (Dorian, 1981).

En el contexto español, no tenemos que remontarnos a la época de los griegos y de los romanos para ver que esta práctica monolingüe fue igualmente implantada a favor de una de las lenguas nacionales. Como bien indica Pérez Vidal (2009), el carácter multilingüe por el que se caracteriza España fue totalmente prohibido a causa del ostracismo político de la dictadura de Franco, declarando el castellano como lengua oficial y restringiendo otras lenguas nacionales como el vasco, el catalán, el valenciano o el gallego a su uso doméstico.

La instauración de la democracia junto con la aprobación de la Constitución en 1978 tergiversó esta situación devolviendo los derechos políticos, y por tanto lingüísticos, a las diferentes regiones de España. En concreto, fue la ley de normalización lingüística en 1983 la que devolvió el control al sistema educativo, a la cultura y los medios de comunicación. Todo esto permitió la mejora de la situación de estas cuatro lenguas, así como, su integración en la sociedad. Hoy en día posicionadas como lenguas oficiales, junto al castellano.

A colación de esta idea Lodaes (2000) comenta que:

una idea política muy difundida actualmente es la de que España ha sido un país con un centralismo tan fuerte que ha ahogado durante siglos las legítimas aspiraciones a gobernarse de sus partes integrantes. Que esas partes han sufrido una asimilación castellanizadora y que han alcanzado, por fin, tras un largo camino reivindicativo lleno de sinsabores sus anhelos reprimidos (p.9).

Estas palabras reflejan la serie de obstáculos que ha tenido que hacer frente la política lingüística de España por motivos históricos y políticos. Obstáculos que sin duda han ralentizado enormemente el desarrollo y la integración de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país.

No obstante, en la actualidad el desarrollo de la política lingüística en España ha experimentado una gran transformación siendo denominada como “autonomía lingüística”, definida como el proceso mediante el cual “Estados que con una lengua nacional reconocida conceden autonomía política a territorios en los que se hablan otras lenguas, lo que implica para estos territorios la cooficialidad de las lenguas y la posibilidad de establecer una política lingüística propia” (Siguán, 1996, p.58).

Esta autonomía lingüística ha permitido a las diferentes comunidades autónomas decidir sobre el papel que juegan las lenguas dentro del currículo escolar. Sin embargo, todas las comunidades autónomas, tanto las monolingües como aquellas que tienen una segunda lengua oficial, han seguido la creciente tendencia bilingüe o multilingüe en cuanto al aprendizaje de las lenguas. Por un lado, encontramos a las comunidades con una segunda lengua oficial que han decidido incluir con más fuerza dicha lengua en su currículo, además de la inclusión de otras lenguas extranjeras. Por otro lado, encontramos como las comunidades autónomas monolingües se han decantado por la integración en su currículo de lenguas extranjeras de gran prestigio.

Por lo tanto, siendo conscientes de esta situación en el campo educativo y, más concretamente en la enseñanza y aprendizaje de diferentes lenguas, debemos hacer referencia a las principales medidas políticas lingüísticas llevadas a cabo en España desde sus principios con la Ley General de Educación en 1970 hasta la Ley de Mejora de la Calidad Educativa en 2013. Posteriormente, dedicaremos un apartado para tratar en mayor detalle el caso andaluz y su política plurilingüe.

España, país de leyes educativas, ha sufrido en menos de cuatro décadas la promulgación de cuatro leyes diferentes (Ortega Martín, 2011). Pues “se decía, ya a finales del siglo XIX, que no había ministro que se tuviese por tal que no hubiese redactado su propia reforma educacional” (Prats, 2005, p.177-8). Estas leyes educativas son las siguientes:

- *Ley General de Educación (LGE, 1970)*

Ésta se presentó unos años antes de la muerte de Francisco Franco y supuso una transición a nivel ideológico y pedagógico. Dicha ley constituyó la introducción de un único periodo de educación obligatoria y gratuita desde los seis hasta los catorce años (Boyd-Barrett y O'Malley, 1995).

Por primera vez se incluía la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera: “aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa” (Artículo 17. 1), lo que suponía una novedad para el país en cuanto al aprendizaje de lenguas. Pese a la buena intención propuesta para la mejora en el campo de las lenguas, Madrid (1998) describe que:

las deficiencias en el sistema de formación inicial unidas al caos administrativo y a la falta de criterios racionales en los colegios a la hora de asignar los cursos y las asignaturas al profesorado, explican, en parte, la mediocridad con que ha transcurrido la enseñanza del inglés en España durante el último cuarto de siglo (p.216).

No obstante, la LGE abría el camino hacia el fomento e integración de las lenguas en el país.

- *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE, 1990)*

La LOGSE es el primer texto legislativo que hace frente a la necesidad inminente de la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo que se convierte en obligatorio a partir del segundo ciclo de primaria y con el objetivo de “comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera” (Artículo 13).

En ésta se dedicó un epígrafe en el Decreto 105/92 a cuestiones más profundas y necesarias para llevar a cabo el buen desarrollo de la enseñanza de una lengua como son los objetivos, contenidos, metodología, y criterios de evaluación de esta nueva inclusión en el currículo. Esto supuso un gran paso en el proceso de introducción de España a la UE. A través del fomento de la adquisición de las lenguas también se mencionó el fomento a la tolerancia social y cultural.

- *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)*

En poco más de una década hizo su aparición una nueva ley, la ley orgánica de educación, la LOE. Ésta presenta diversas cuestiones novedosas con referencia a la anterior ley educativa. Los cambios más significativos fueron la introducción de ocho competencias transversales, la implementación más generalizada de la educación bilingüe, así como la introducción del Enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en los centros educativos (Ortega Martín, 2011). Además, se recoge como objetivo principal el fomento del aprendizaje de las lenguas de las Comunidades Autónomas con lenguas propia: “*Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura*” (Artículo 3, e).

- *Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007)*

La ley de Educación de Andalucía, la LEA, es el primer texto legislativo de estas características que se promulga en esta comunidad autónoma. A parte de recoger las iniciativas presentadas en la LOE, ésta presenta otras especificaciones más concretas hacia un avance lingüístico donde no se contemplen las acciones lingüísticas de las demás comunidades autónomas con lengua propia.

En ésta se garantiza la optimización de la enseñanza de la lengua extranjera dándole prioridad desde el primer ciclo de la etapa y favoreciendo la actualización metodológica de éstas con una apuesta clara a los métodos más participativos orientados hacia la comunicación oral. También se contempla la introducción de una segunda lengua extranjera tomando las consideraciones realizadas por la UE en la que sugieren el aprendizaje de más de dos lenguas extranjeras.

- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)*

Esta ley ha protagonizado numerosas revueltas, así como, opiniones de todo tipo, pues surge en medio de una crisis económica que está tambaleando el país, y que con ella se pretende lograr un crecimiento económico:

El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (Preámbulo, p. 1).

Por ello, se proponen diversos objetivos en los que se encuentra el apoyo del plurilingüismo, entendido como el dominio fluido en la primera lengua extranjera. Otra de las fuertes apuestas de esta ley es la expansión y mejora de la enseñanza bilingüe de las lenguas de prestigio y con mayor consideración, la lengua inglesa la cual aparece de forma latente en todo el texto legislativo. No obstante, las continuas controversias a las que ha estado sujeta esta ley hacen que pueda estar pendiente de su derogación.

La siguiente tabla recoge la información principal de las anteriores leyes educativas a modo de resumen.

Tabla 5

Resumen de las normativas españolas y su tratamiento de las lenguas extranjeras

Leyes Educativas	Nivel de aplicación	Cualificación del profesorado	Metodología predominante	Experiencias bilingües
LGE (1970)	Sexto curso de la Educación General Básica (12 años)	Especialistas o profesorado cualificado.	Enfoques de traducción y gramaticales.	Limitadas a centros privados de élite.
LOGSE (1990)	Primer curso del segundo ciclo de Educación Primaria (8 años)	Especialistas o profesorado habilitado.	Enfoques comunicativos y nocionales funcionales.	Primeras experiencias bilingües en centros públicos. Convenios del MEC con otros países.
LOE (2006)	Primer curso del primer ciclo de Educación Primaria (6 años).	Especializaciones en calidad de Máster una vez cursado el grado de Infantil o Primaria.	Enfoques post-comunicativos: Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)	Desarrollo de planes de fomento del plurilingüismo en las diferentes comunidades españolas.
LEA (2007)	Posibilidad de introducción de la LE en el último año del 2º ciclo de Educación Infantil. (5 años)		Generalización de proyectos bilingües a través de la Acción 2 del Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005).	
LOMCE (2013)	Desde segundo ciclo de Educación Infantil.		Uso de la lengua extranjera como vehicular.	Profundización en la ampliación de la enseñanza bilingüe de lenguas prestigiadas.

Fuente: Travé (2014).

En el recorrido cronológico realizado, a través de las diferentes leyes educativas españolas, se ha podido observar la transformación y la integración de las lenguas extranjeras en el currículo pasando desde iniciativas apenas perceptibles hasta la introducción de las lenguas como medio de comunicación vehicular en áreas no lingüísticas a través de programas que se han implantado en todo el país.

2.5.1 Principales sistemas bilingües existentes en España. España es un país de numerosas realidades sociolingüísticas, con tradiciones y culturas propias, inmersas en una polémica continua. No obstante, pese a dicha polémica, es cierto que España es un territorio en el que conviven diversas lenguas y culturas que favorecen progresivamente el multilingüismo y la multiculturalidad. Realidad inherente a la que debemos agregar el resto de lenguas extranjeras que se han ido incluyendo en el currículo en estas últimas décadas. En este sentido, Lasagabaster, profesor de la Universidad del País Vasco, indica que el florecimiento y la promoción de las distintas lenguas extranjeras ha beneficiado el resurgir de una inclusión con mayor fuerza de las lenguas minoritarias del territorio español (Lasagabaster, 2009).

A través del recorrido que hemos realizado con la descripción de las leyes educativas implantadas en el territorio español desde las últimas cuatro décadas, se ha podido comprobar el crecimiento y la evolución que ha experimentado la realidad educativa bilingüe. Este progreso se ha traducido en la autonomía lingüística de las diferentes comunidades autónomas, como hemos comentado anteriormente, permitiendo, de este modo, la creación de variados sistemas educativos bilingües (Lasagabaster, Cots y Mancho, 2013).

Teniendo en cuenta este escenario, vamos a realizar una revisión de los diferentes sistemas educativos bilingües de las diferentes comunidades autónomas españolas examinando tanto aquellas que poseen una lengua propia aparte del castellano como las que no. Resaltaremos y profundizaremos en el caso andaluz y su propuesta de plurilingüismo.

- *Comunidades autónomas con lenguas propias*

En 1978 se declaró la oficialidad de las distintas lenguas del país, a las que se le concedió la autonomía lingüística garantizando, de este modo, el derecho de los ciudadanos a utilizar dichas lenguas en contextos tanto privados como públicos (Siguán, 1996). Incluso en la actualidad, dependiendo de la perspectiva ideológica por la que se

mire esta diversidad lingüística puede considerarse bien como un patrimonio cultural digno de ser preservado y atesorado o bien como un lastre del que el país debe desprenderse (De Miguel, 2005).

Lo que está claro es que, tras años de lucha, ahora en las aulas de las comunidades autónomas de Cataluña, Galicia, País Vasco, Valencia e incluso de las Islas Baleares las propuestas educativas giran en torno al plurilingüismo que, como García (2009) indica, esta situación representa el reconocimiento de la riqueza lingüística de España.

1. Cataluña

Cataluña, punto de mira en la actualidad, es protagonista de numerosos debates y litigios de diversa naturaleza. Actualmente, se podría considerar al catalán como la segunda lengua en importancia de España debido a su número de hablantes (cerca de 6.500.000 personas) y a su tradición escrita. Se trata de una lengua romance derivada del latín, la cual ha dado lugar también a un dialecto como es el valenciano, considerado también como lengua oficial del estado español.

Tras la declaración del catalán como lengua oficial en España, las propuestas lingüísticas no han dejado de cesar en esta comunidad autónoma. Desde la década de los noventa se comenzó a implementar experiencias de inmersión en la lengua catalana y en la lengua extranjera, en especial, en inglés (Areny y Van Der Schaaf, 2000). Como se puede ver en la siguiente tabla, las distintas propuestas lingüísticas se han establecido en tres modalidades diferentes:

Tabla 6

Programas de inmersión en Cataluña

Modalidad	Caracterización
Monolingüe español (Enseñanza del catalán 4-5 horas a la semana)	Catalanització mínima. Antes de la <i>Llei de normalització lingüística</i> (1983)
Variable (Enseñanza del español y del catalán en grados diferentes).	Catalanització mitjana o Modelo de inmersión.
Monolingüe catalán (Español como asignatura 4-5 horas a la semana)	Catalanització máxima o modelo de normalización.

Fuente: Pradilla (2001).

Modalidades cuya evolución han ido dando cada vez más espacio a la lengua catalana, aunque como bien indica Arnau (1997) es cada centro educativo el que tiene la potestad para decidir sobre el grado de inmersión tanto del castellano como del catalán como medio para enseñar el contenido perteneciente al currículo.

El fomento del plurilingüismo en Cataluña se ha realizado a través del Plan 2007-2015, de Impulso a las Terceras Lenguas, entre otras iniciativas, como son los Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras implantados en centros públicos de Educación Obligatoria. Otra de las medidas que merece la pena mencionar es el uso del enfoque AICLE, el cual ha reportado muy buenos resultados en Cataluña (Ramírez y Serra, 2001; Celma, Ramírez y Serra, 2006).

2. País Vasco

El País Vasco posee su lengua propia: el euskera o vasco. Ésta se trata de una lengua de origen desconocido, con mayor antigüedad que el castellano. No es una lengua latina, pero lingüistas inciden en la influencia que el castellano ha tenido en esta lengua, debido a los rasgos comunes con la fonética del castellano antiguo.

Actualmente, es una lengua en la que menos del 1% de la población es hablante monolingüe del vasco, un 27% bilingües vasco-castellanos; mientras que la gran mayoría se consideran monolingües de castellano (Cenoz, 2002). Su paso como lengua oficial dio la posibilidad a los centros educativos a incluir en su currículo y en todos los niveles la enseñanza de esta lengua. Fue en 1996 a través del Programa de Educación Multilingüe (PEM) en el que se incluyó la lengua inglesa como lengua extranjera.

Bajo este panorama, existen como en Cataluña diversas modalidades de ofertas bilingües en los distintos centros como se puede ver en la tabla 7:

Tabla 7

Diferentes modalidades en el sistema bilingüe del País Vasco

Lengua de instrucción principal	Lenguas como asignaturas	Asignación horaria semanal asignaturas de lenguas
Castellano	Euskera e inglés	Euskera (4h.), inglés (3h)
Euskara y castellano	Inglés	Inglés (3h)
Euskara (inglés)	Castellano e inglés	Castellano (3/4h), inglés (3h).

Fuente: Cenoz (2002).

De igual manera que sucede con el catalán, en estos tres modelos se puede observar la progresiva introducción del vasco y del inglés como lenguas vehiculares del contenido del currículo. Numerosas investigaciones apoyan los beneficios que esta última modalidad está reportando a la enseñanza plurilingüe de sus alumnos (Lasagabaster y Cenoz, 1998).

3. Galicia

El gallego, lengua romance, tuvo una gran importancia en la vida política y económica de España hasta la época de los reyes católicos que decidieron delegar esta importancia al castellano, perdiendo su valor en su forma numérica, debido a que el número de hablantes se redujo considerablemente en los siguientes años.

No ha sido hasta su declaración como lengua oficial cuando ésta ha ganado adeptos y su expansión como lengua ha derribado los muros de las casas para introducirse en la vida pública de la comunidad autónoma. En el campo educativo, el gallego pasó a las aulas en todos los niveles a partir de la Ley de Normalización Lingüística garantizando su enseñanza, al igual que se introdujo la obligatoriedad de la lengua inglesa.

Numerosas medidas han sido llevadas a cabo con el fin de conciliar el plurilingüismo entre la lengua castellana, el gallego y la lengua inglesa como lengua extranjera. Algunos de los autores como Fernández, Lorenzo y Ramallo (2007) presentan la necesidad de lograr una organización lingüística más coherente para poder conseguir el éxito educativo entre sus alumnos plurilingües. En la actualidad, se encuentra implantado el plan gallego para la promoción de lenguas extranjeras con la

intención de alcanzar un nivel B2 de la lengua extranjera al finalizar la obligatoriedad escolar.

- *Comunidades autónomas tradicionalmente monolingües*

En el resto de España donde no se registra otra lengua diferente al castellano como lengua oficial, las hemos denominado comunidades autónomas tradicionalmente monolingües. Se indica que son tradicionalmente monolingües, pues la implantación de las primeras políticas lingüistas se remonta al año 1996 con un acuerdo realizado entre El Consejo Británico y el Ministerio de Educación Español. Este acuerdo firmado el 1 de febrero versaba sobre la introducción de la lengua inglesa en un currículo integrado en numerosos colegios públicos, exactamente en 43 escuelas con más de 1200 alumnos.

Este proyecto denominado como Proyecto de Educación Bilingüe o BEP (Bilingual Education Project) cuyo objetivo buscaba la cooperación entre profesores de ambos países, el desarrollo curricular y la promoción de actividades educativas. Asimismo, se pretendía buscar el conocimiento de ambas culturas promoviendo no sólo la lengua sino también la cultura de ambos países. Este proyecto no sólo aseguraba una educación de mejor calidad sino también un certificado de Inglaterra y España (Orden de 5 de abril de 2000 del Ministerio de Educación y Cultura; Dobson, Murillo y Johnstone, 2010)

En concreto, los principales objetivos de este proyecto son los siguientes (Dobson, Murillo y Johnstone, 2010, p.12):

1. Una temprana inmersión en la lengua para tener un primer contacto con la lengua.
2. Un aumento del tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua objeto.
3. Un aumento en la intensidad de la enseñanza de la lengua objeto, pues será el medio comunicativo para la enseñanza de otras asignaturas del currículo.

El enfoque utilizado en estos casos ha sido desde la integración de las lenguas en el aprendizaje de contenidos. Esta modalidad de educación bilingüe se introdujo en las diferentes comunidades españolas que el Gobierno de España dirigía en su política educativa, como fueron las regiones Aragón, Asturias, las Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura, Madrid, Andalucía, Murcia y las

ciudades de Ceuta y Melilla. Entre éstas cabe destacar Madrid y Andalucía por el desarrollo logrado en su política lingüística bilingüe siendo pioneras en este campo.

1. Madrid

Como región pionera, la Comunidad Autónoma de Madrid tomó nota del programa creado por el British Council y el Gobierno Español, y decidió llevar a cabo un programa bilingüe conocido como el programa de Colegios Bilingües en el curso académico 2004-05. Su objetivo fue mejorar el nivel de competencia lingüística de la lengua extranjera de los estudiantes. En relación a la metodología, el enfoque que impera de nuevo es AICLE, a través de la integración de la lengua y los contenidos.

Sin embargo, también podemos encontrar problemas en el seno de este tipo de programas pues Madrid, en la actualidad, conforma una de las regiones con mayor número de inmigrantes procedentes de países de Latino América, Marruecos, entre otros. La ausencia de la posibilidad de agregar otras lenguas al programa que ayuden a los alumnos inmigrantes trae consigo numerosos debates y una gran problemática a la que se debe enfrentar el profesorado. Tal y como indican Martín Rojo y Mijares (2007):

En los últimos 15 años, la Comunidad de Madrid, antes destino tradicional de la inmigración desde otras comunidades españolas, ha pasado a ser uno de los destinos preferentes de los y las trabajadoras provenientes de otros países, en su mayoría (y en este orden) de: Ecuador, Colombia, Rumania, Perú, Marruecos, Bolivia, China y República Dominicana. Según datos del Ayuntamiento de Madrid, el alumnado de origen extranjero representa en torno al 15% del total de la población escolar (p.42).

2. Andalucía

Andalucía, región caracterizada por su monolingüismo arraigado, puede presumir de ser una de las regiones con mayor avance lingüístico en toda España. Este largo camino comenzó con la política lingüística introducida por el Consejo Europeo en 2002 a través del Plan de Acción llevado a cabo en 2004-2006. Su objetivo y pretensión era la promoción del aprendizaje de las lenguas (Barrios, 2010). Pretensión que sin duda fue lograda, puesto que supuso una gran influencia en el resto de programas plurilingües creados en Andalucía con posterioridad.

Siendo conscientes de la importancia de la evolución de un sistema educativo muy mejorable en esa época y con el fin de “[...] adaptarse tanto a las necesidades de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de incrementar el nivel de empleo y mejorar su calidad” (Consejería de Educación y Cultura, Junta de Andalucía 2005: 1), un grupo de expertos creó el documento “*Andalucía, segunda modernización, Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía*” (2003). Tal como Madrid y Hughes (2011) señalan, se trata del plan más significativo en relación al aprendizaje y enseñanza de lenguas modernas que ha sido llevado a cabo en esta comunidad autónoma y que ha tomado el liderazgo en política educativa.

En las *Estrategias y propuestas para la Segunda Modernización de Andalucía* dice específicamente que “[...] we must meet the challenge of foreign language teaching within the framework of a globalised world, as a fundamental instrument, in order to ensure success and share a better future” (Consejería de Educación y Cultura, Junta de Andalucía, 2005, p.4). En consecuencia, se concibió el Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad Andaluza, el cual fue aprobado por la Junta de Andalucía en 2005 (BOJA nº 65, de 5 de abril).

En este documento se explican las principales acciones que se pretendían llevar a cabo tales como:

completing the network of Official Language Schools, developing and promoting a cutting-edge, Internet-based language teaching system and offering incentives to teachers, allowing more permits to study and encouraging training periods abroad, and exchanging teachers with other EU countries, with the aim of helping to promote the knowledge and use of languages and their application in teaching (Consejería de Educación y Cultura, Junta de Andalucía, 2005, p.4).

En particular, este plan se basa en cinco programas de acciones, sesenta y cuatro acciones y la implantación de una metodología concreta. Su implantación gradual en Andalucía ha intentado responder a una nueva realidad multicultural basándose principalmente en dos objetivos básicos. El primero versa en la mejora de las habilidades lingüísticas de la población andaluza y el segundo objetivo se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural que permite la mejora de las oportunidades de intercambios educativos, culturales, así como comerciales (Jaímez y López, 2011: 78 en Madrid y Hughes, 2011).

Para llevar a cabo este programa de tal envergadura la financiación llegó a un total de 140.764.799 €. Lorenzo, Casal y Moore (2009) comentan en detalle el significativo crecimiento de la competencia lingüística que ha sufrido el alumnado de esta comunidad autónoma, gracias a este gran proyecto. Dichos autores lo confirman a través de estas palabras:

When the results of the linguistic evaluation had been compiled, it emerged that the CLIL learners were clearly outperforming their mainstream peers. Global average scores were 62.1 per cent for the bilingual groups in comparison with 38 per cent for the control groups (...). Considering that the only feature which distinguishes these two groups is that the bilingual learners have had one and a half years of CLIL, the difference is striking (Lorenzo, Casal y Moore, 2009, p.426).

Como se ha avanzado anteriormente, el enfoque metodológico implantado a través de este plan de fomento se basa en el enfoque AICLE, es decir, el enfoque basado en el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos en el currículo escolar:

El bilingüismo escolar que ha promocionado la Junta de Andalucía considera fundamental que la práctica de la lengua extranjera se extienda al estudio en distintas áreas de conocimiento como geografía, historia, ciencias, etc., convirtiéndola, de esta manera, en un verdadero vehículo de comunicación, en una lengua que sirve para aprender y adquirir un estatus similar al de la lengua materna (Consejería de Educación y Cultura, 2005, p. 22).

Tras su implantación en Andalucía, numerosas investigaciones han sido llevadas a cabo en esta comunidad. Entre ellas debemos destacar aquellas llevadas a cabo en la Universidad de Granada (Madrid y Hughes, 2011), de Sevilla (Casal y More, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2010) y de Jaén (Madrid y Pérez Cañado, 2012; Pérez Cañado, 2016a y 2016b).

2.6 Resumen del capítulo

En definitiva, creemos que éste es un capítulo clave que pone de relieve la complejidad adherida al concepto de educación bilingüe que, como bien hemos expuesto anteriormente, se trata de un entramado en el que participan numerosos factores que deben ser triangulados para obtener un diseño educativo y, por


consiguiente, ser capaces de ajustar a la sociedad educativa participante al modelo educativo bilingüe adecuado.

Asimismo, en este capítulo hemos pretendido recopilar principalmente las medidas políticas y educativas puestas en marcha a nivel europeo y español, para más tarde enfocarnos en el contexto donde la presente investigación tiene lugar, Andalucía. Gracias a este recorrido histórico de la evolución de la educación bilingüe en el territorio europeo, podemos confirmar el apoyo y el fomento que la Unión Europea está llevando a cabo a través de sus políticas lingüísticas, así como, con la ayuda de programas de apoyo, entre otras herramientas. Su único fin es el de proteger la diversidad lingüística de Europa, pues el lenguaje forma parte de nuestra identidad y es la expresión más directa de nuestra cultura.

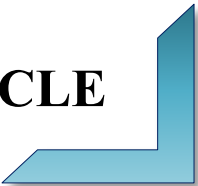
Esta diversidad lingüística la encontramos igualmente dentro del territorio español debido al carácter multilingüe que le caracteriza. A través del recorrido realizado por las diferentes leyes educativas implantadas en el territorio español desde las últimas cuatro décadas se ha podido comprobar el crecimiento y la evolución que ha experimentado la realidad educativa bilingüe. Favoreciendo progresivamente el multilingüismo y la multiculturalidad, lo que ha permitido la creación de variados sistemas educativos bilingües como bien indica Lasagabaster, Cots y Mancho (2013).

Más tarde, hemos aspirado a realizar una revisión de dichos programas bilingües, incidiendo en el caso andaluz y en su propuesta de plurilingüismo, conocido como el Plan de Fomento del Plurilingüismo de 2005. La evolución y el progreso alcanzado en el territorio andaluz ha sido remarcado por numerosos autores a través de diferentes investigaciones llevadas a cabo, definiendo Andalucía como región pionera en el campo de las lenguas.

Una vez abordado el bilingüismo y la educación bilingüe, conceptos imprescindibles para la comprensión y desarrollo de este estudio, este capítulo nos deja la puerta abierta para adentrarnos en el siguiente capítulo en un concepto ineludible en nuestra investigación, el enfoque metodológico AICLE o aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.



CAPÍTULO 3.
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y
METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE AICLE



“CLIL is like a blanket on a large bed shared by many children, each pulling in their own direction” (Dickey, 2004, p.13)

Introducción

Este tercer capítulo constituye uno de los bloques centrales del marco teórico al acercarnos a un elemento clave de la presente investigación, el revolucionario enfoque metodológico AICLE. Estas siglas constituyen el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, siendo conocido en inglés como CLIL (Content and Language Integrating Learning) y en francés EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère).

Como bien indica Madrid (2011) estas siglas dan significado a un enfoque que va más allá de la mera enseñanza de una segunda o tercera lengua. Tomando sus palabras, podemos decir que éste conforma:

Una orientación curricular en la que la lengua segunda y una materia no lingüística (o varias) constituyen objetos de enseñanza sin que haya predominio de la una sobre la otra. Todo un reto para dar satisfacción al doble objetivo de aprender un idioma al tiempo que se aprenden los contenidos de otras áreas curriculares mediante una metodología más integradora de enseñanza y aprendizaje que exige de los docentes una especial atención no solo a la enseñanza de las lenguas sino también al proceso de enseñanza en general (p.241).

Este enfoque de enseñanza es el resultado de una época de grandes y sucesivos cambios en el campo de la enseñanza de las lenguas. Estos cambios comenzaron a producirse a comienzos de este siglo a nivel mundial debido, en gran medida, al fenómeno de la globalización. De hecho, innumerables factores de carácter social, económico, político, cultural, demográfico y lingüístico se han visto implicados en el creciente y renovado interés por una educación multilingüe (May, 2014).

En el plano europeo, la Unión Europea implementó numerosas medidas, como se ha podido observar en el capítulo anterior, con respecto a la política lingüística para que esta realidad multilingüe se convirtiera en tangible y, del mismo modo, poder mejorar una carencia lingüística que se encontraba a nivel europeo (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Sin duda, muchos autores afirman que estos ingredientes favorecieron la aparición de este enfoque metodológico, el cual fue acogido de una forma rápida y entusiástica por los principales interesados: profesores, estudiantes, padres y políticos de todo el mundo, especialmente en Europa (Lasagabaster y Doiz, 2016).

Este enfoque de enseñanza pone de relieve tres indicadores que lo caracterizan: la importancia del contexto de instrucción para el aprendizaje de los estudiantes, la utilización de técnicas vivenciales basadas en la experiencia y la introducción de un contenido auténtico que capte la atención del estudiante (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014). Estos principios en los que se basa dicho enfoque no han sido forjados en su creación, sino que han sido recomendados y sugeridos a través de diversas teorías, métodos y enfoques didácticos anteriormente expuestos.

Dicha razón nos mueve a presentar AICLE desde sus orígenes en mayor profundidad atendiendo a aquellos aspectos que consideramos relevantes. En primera instancia, vamos a exponer aquellas teorías que han aportado luz al concepto de AICLE. En segundo lugar, pretendemos delimitar los diferentes métodos o enfoques educativos desarrollados a lo largo de la historia y que han inspirado al enfoque objeto de estudio. Asimismo, para poder aprehender por completo este concepto necesitamos, sin duda, delimitar su definición, así como recopilar sus principales características. Para finalizar, presentamos, por un lado, los beneficios encontrados a través de numerosos estudios empíricos, así como presentamos la otra cara de la moneda: los límites y dificultades encontradas en AICLE.

3.1 Principales Teorías que Fundamentan el Enfoque Metodológico AICLE

Como hemos avanzado anteriormente, el concepto de AICLE arrastra tras de sí una filosofía, la cual ha sido practicada y enfocada desde diversas perspectivas durante muchos años. Forman parte de dicha filosofía algunas de las principales teorías sobre el aprendizaje de las lenguas desarrolladas a lo largo de la historia. Es por dicha razón por

lo que es necesaria una revisión crítica sobre aquellas que hayan marcado los orígenes del enfoque objeto de estudio, AICLE.

Para esta revisión debemos tener en cuenta que las líneas de investigación fundamentales que surgieron hace ya algunas décadas siguen activas y continúan desarrollándose en la actualidad. Según Mitchell, Myles y Marsden (2013) no existe una teoría dominante y es, por ello, que no cesan las nuevas orientaciones teóricas. Una teoría puede ser definida como un conjunto abstracto de recursos e ideas que son significativas con el fenómeno sujeto a estudio, en nuestro caso el fenómeno se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Una de las teorías de las que AICLE se nutre, en primer lugar, es de la *teoría cognitiva*. Entre los referentes más influyentes de esta corriente paradigmática se encuentra Piaget a través de sus numerosas investigaciones; aunque también presenta una importante relevancia la línea de pensamiento de Vigotsky (1964).

Esta orientación cognitiva apoya la implicación del proceso mental en el aprendizaje de las lenguas. Esta nueva corriente presenta a la persona como un procesador de información en el que el aprendizaje surge cuando dicha información es almacenada en la memoria de un modo organizado y significativo (Gadea y Sánchez, 2008). Entonces, según Jonassen (1991) el aprendizaje no se vincula tanto a lo que hacen los estudiantes, sino cómo lo adquieren. Esta adquisición de conocimiento se desarrolla a través de la actividad mental que, a su vez, involucra una codificación y organización interna.

Este *modus operandi*, al contrario que la corriente que la precedía: la conductista, sitúa al estudiante como participante muy activo en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Además, el papel del profesor se centra en la organización de tareas y experiencias didácticas para provocar en el estudiante un aprendizaje significativo. Como consecuencia de ello, el cognitivismo se concibe como el conocimiento negociado (Winne, 1985).

Este modo de aprendizaje suscribe los tres indicadores en los que se basa el enfoque metodológico AICLE y que mencionamos en el comienzo del capítulo. Puesto que se da una gran importancia a un aprendizaje real y no a la memorización de conceptos sin que sean interiorizados previamente.

En segunda instancia, otra de las teorías en las que se fundamenta el enfoque AICLE es en la *teoría constructivista*. Esta nace cuando numerosos teóricos cognitivos cuestionaron diversos supuestos básicos pertenecientes al cognitivismo y empezaron a adoptar un enfoque basado en la creación de significados a partir de propias experiencias (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1991). Con asiduidad esta teoría es considerada cognitiva, debido a que descansa en la existencia de procesos mentales internos. Sin embargo, esta nueva corriente ideológica se diferencia de la anterior por la interacción que existe entre el contenido y el contexto, provocando que ambos sean dependientes de la construcción del conocimiento (Sarmiento, 2007).

Esto quiere decir que el aprendizaje es el resultado de la construcción que el individuo/estudiante realiza a través de la organización de información que viene del medio externo y su interacción con él. Los diferentes significados y representaciones se encuentran en la mente por lo que el aprendizaje surge de la interrelación con las nuevas experiencias. El estudiante posee un conocimiento anterior al que debe sumar lo nuevo, modificarlo o adaptarlo con el fin de integrar el nuevo y el antiguo conocimiento en un todo. De hecho, una de las principales preocupaciones de este paradigma teórico es la intención de dilucidar las condiciones en las que se dan el encuentro entre lo existente y la nueva información, así como observar cómo estas condiciones pueden favorecer el aprendizaje u obstaculizarlo (Casassus, 2002).

En este nuevo paradigma, el papel del estudiante es fundamental, pues es aquel que construye su propio aprendizaje significativo y lo hace desde una perspectiva totalmente activa. Mientras que al profesor se le considera como el moderador y mediador de dicho aprendizaje. De hecho, existe una interacción recíproca entre los diferentes agentes y el contenido que permite potenciar el aprendizaje.

Entre los principales autores de esta corriente se encuentran tres referentes teóricos de los que se nutre la concepción constructivista: Piaget, Vigotsky, y Ausubel. En primer lugar, Piaget, exponente ilustre de esta corriente, propone la *teoría epistemológica* en el que el conocimiento se crea a través de un proceso de construcción de esquemas de forma activa, dinámica y participativa con el entorno.

En la tabla 8 se resume la idiosincrasia de las diferentes corrientes expuestas anteriormente. Sin embargo, debemos mencionar que no todos los aspectos son comunes, ni característicos de la metodología de enseñanza de AICLE.

Tabla 8

Características de algunas corrientes pedagógicas en las que se basa AICLE

ASPECTOS DIFERENCIALES	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
Supuestos Teóricos	Modelo E-R y reflejos condicionados	Modelos de procesamiento de la información	Teoría constructivista del conocimiento
Conocimiento	Respuesta pasiva y automática a estímulos externos	Representaciones simbólicas en la mente del aprendiz	Construcción individual por interacciones entre sujeto y objeto
Aprendizaje por	Asociación	Transmisión	Reestructuración
Construcción del Aprendizaje	La experiencia produce errores en la comprensión de la realidad	El alumno necesita muchas experiencias	A través de la experiencia
Contenidos de Aprendizaje	Preespecificados	Preespecificados	Rechazan la preespecificación
Contexto de Aprendizaje	Ambientalista (Aprendizaje controlado)	Reales y permiten aislarse (Aprendizaje por instrucción)	Realistas (Aprendizaje por experiencia)
Estrategias de Aprendizaje	Son controladas por el ambiente	Unas son específicas y otras son consensuadas	Individuales y personales. Los alumnos controlan su propia instrucción
Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje pasivo y no negociado	Aprendizaje activo y no necesariamente negociado	Aprendizaje activo y negociado
Metodología de estudio	Métodos objetivos: observación y experimentación	Técnicas de análisis de tareas	Métodos: histórico crítico, de análisis formal y Psicogenético
Evaluación	En función de los objetivos terminales	Considera su separación del contexto	Evaluación dentro del contexto
Sujeto	Pasivo	Activo	Dinámico
Interpretación personal	Otros deciden lo que el alumno debe saber	La estructura del aprendizaje no es única	Cada alumno tiene una interpretación personal

Fuente: Sarmiento (2007, p.33).

Para comprender otros aspectos que se encuentran inherentes en la caracterización de AICLE, debemos referirnos a la *teoría monitor de Krashen* presentada en la década de los 80. Ésta ha dado forma al enfoque natural de la educación y ha influenciado a gran escala en los modelos de enseñanza bilingües existentes en la actualidad, como sucede con AICLE.

Dicha teoría estaba formulada a partir de cinco hipótesis, de las cuales la que ha tenido mayor calado en AICLE ha sido la conocida como *input comprensible*. En ésta Krashen aboga por la exposición natural a la lengua meta, lo que provoca la adquisición

subconsciente de las diferentes habilidades comunicativas en dicha lengua y permite desarrollar, de este modo, la fluidez en la comunicación.

De hecho, algunas de las claves pedagógicas usadas en AICLE están basadas en dos hipótesis de la teoría de Krashen: la *hipótesis sobre la adquisición y el aprendizaje* y la *hipótesis del input*. En la primera hipótesis destaca que la adquisición requiere una comunicación natural, como bien indica Krashen (1982): “Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding” (p.105-6).

La hipótesis del input, relacionada con la anterior, está basada en la idea de que los estudiantes son capaces de mejorar su competencia lingüística a través de la exposición a un input comprensible. Esto quiere decir que, el nivel debería ser un poco mayor que su actual competencia $<i+1>$ (Krashen, 1984). Esta situación de exposición a un input comprensible es más posible que ocurra en los programas bilingües, puesto que la lengua es el medio para la comunicación y para la transmisión de contenidos.

Según Dulay, Burt y Krashen (1982), se ha demostrado que los estudiantes que se encuentran en programas de inmersión lingüística adquieren la L2 a pasos agigantados, teniendo, a su vez, éxito en la asignatura que se enseña en dicha lengua. Estos autores concluyen, asimismo, que diversos estudios muestran que los estudiantes que se encuentran expuestos a un lenguaje natural, a través de un enfoque centrado en la comunicación, se desenvuelven mejor que aquellos que se encuentran en un ambiente formal donde el enfoque está en la adquisición consciente de reglas lingüísticas.

Por otro lado, la teoría que fundamenta el contenido significativo que el enfoque AICLE ofrece para la adquisición del idioma, es la *teoría interaccionista*. La interacción significativa comprende una parte muy importante, pues conlleva a un aprendizaje efectivo. Esta es la razón por la que las tareas propuestas en AICLE deben ser auténticas para que satisfagan los intereses de los estudiantes.

Esta teoría se gesta en la década de los setenta cuando se empieza a reconsiderar el papel que el medio social representa en las lenguas y en el desarrollo de los individuos, puesto que la interacción es un factor dominante en el aprendizaje de las lenguas (González del Yerro y Rivière, 1992).

Como se ha podido comprobar AICLE parece estar muy influenciado por las teorías de aprendizaje de las lenguas en general, sin embargo, en la actualidad se considera que enseñar una lengua extranjera como asignatura no es igual a integrar el contenido con una lengua extranjera. Es por ello que se pretende crear una base teórica propia de AICLE (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Coyle (1999, 2002, 2007), desde un enfoque pedagógico y basándose en ideas socioconstructivistas, pretende contribuir a la idea de construcción de un marco teórico propio a través de su conocido modelo de las 4Cs:

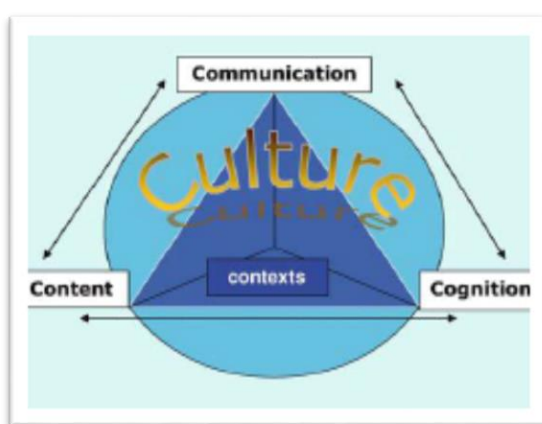


Figura 9. Modelo de las 4 C's en el AICLE. Fuente: Coyle (2006:10)

Como se puede observar en la figura anterior los cuatro componentes que conforman dicho modelo son: el contenido (content), la lengua vehicular (communication), la cognición (cognition) y la cultura (culture). A través de estos cuatro elementos, Coyle pone de manifiesto la integración del contenido y la lengua y destaca la importancia de la interacción con el contexto. Como indica Gené (2015):

el marco va más allá de la consideración de la asignatura de contenido y la lengua como dos elementos diferentes, y sitúa el contenido en el ámbito del conocimiento para el aprendizaje (que integra el contenido y la cognición) la lengua, un fenómeno ligado a la cultura, como medio de aprendizaje (integrando la comunicación y la comprensión intercultural) (p.41-42).

En base a esta simbiosis que se produce en el AICLE, Coyle (2006) presenta cinco principios básicos para que la puesta en práctica de este enfoque metodológico sea lo más efectiva posible:

1. El aprendiz no sólo adquiere conocimientos, sino que construye los suyos propios.
2. El contenido se encuentra relacionado con el aprendizaje y el pensamiento, por lo que se debe comprobar sus exigencias lingüísticas y ayudarlo en este aspecto (Met, 1998).
3. La interacción es un punto clave para la adquisición y, por tanto, para que el proceso de aprendizaje exista (Pica, 1991).
4. Cultura y lengua son dos conceptos que se encuentran íntimamente ligados y en AICLE la consciencia intercultural es imprescindible.
5. La creación de situaciones auténticas para la transmisión de los contenidos es un elemento básico para involucrar al estudiante de un modo más natural. Esto es esencial debido a que los alumnos de AICLE necesitan aprender los contenidos a través de un lenguaje complejo desde el primer momento, en este enfoque no hay tiempo para adaptar el lenguaje a los contenidos. Por ello, se pretende adoptar un enfoque natural y realista, en la medida de lo posible (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Otros modelos como el modelo piramidal de Meyer (2010), el modelo CALM de Gierlinger (2012) y la matriz del AICLE son propuestas que se encuentran en la misma línea que el modelo de las 4C's de Coyle que intentan contribuir en la construcción de un marco teórico propio de AICLE y, en definitiva, ayudar en el aprendizaje y en la enseñanza a través de la integración de lenguas y contenidos.

3.2 Influencias Metodológicas en AICLE

Aunque la enseñanza de las lenguas posee una larga tradición, en el siglo XX empezó a brotar con gran fuerza como una parte activa en el área educativa y en innovación. En este periodo se fundaron los métodos contemporáneos de enseñanza de segundas lenguas con un claro objetivo puesto en marcha, como era la mejora de la eficacia de la enseñanza de lenguas. Todos los esfuerzos llevados a cabo por numerosos lingüistas, entre otros profesionales, dieron su fruto a través de innumerables propuestas para lo que en ese momento se pensaba que eran métodos más efectivos y teóricamente adecuados (Richards y Rodgers, 2014).

Según Rodgers (2001), las diferentes metodologías son pautas que ayudan a los profesionales a actuar de la mejor forma posible en el proceso de enseñanza con el fin de obtener unos determinados objetivos. A lo largo de la historia, los profesionales se han sustentado en la modificación o el cambio de los métodos para desencadenar dicha mejora y el progreso de la enseñanza de las lenguas. Esta perspectiva se ha visto reflejada en la última tendencia en la que se concibe la competencia oral como objetivo primordial en la enseñanza de una lengua, mientras que años atrás este puesto lo ocupaba tanto la comprensión lectora como la competencia gramatical.

Como se ha señalado anteriormente, el enfoque metodológico objeto de estudio, AICLE se sustenta en una filosofía cuyas raíces provienen de décadas atrás. En concreto, como bien exponen Madrid Manrique y Madrid Fernández, (2014) su base metodológica comparte protagonismo con los siguientes métodos naturales: el método natural o método directo, el enfoque comunicativo, así como la instrucción basada en el contenido (IBC).

Todos ellos parten de un mismo punto en común donde creen que el proceso de aprendizaje de una lengua es un proceso intuitivo en el cual el ser humano tiene una capacidad natural que debe ser despertada con las condiciones apropiadas. Dichas condiciones pueden ser simplemente una persona con la que hablar, un tema del que hablar y el deseo o la motivación necesaria para entender y hacerse entender (Howatt, 1984).

Es por dicha razón que en este apartado vamos a revisar brevemente los orígenes metodológicos de AICLE. Esta aportación nos aportará una clara perspectiva de la metodología objeto de estudio, que se encuentra en boga en estos momentos. A través de esta panorámica, podremos ver cómo cada uno de los métodos le han influenciado directamente.

Para comenzar este breve recorrido, presentamos en primer lugar, el *método natural*, un método sucesor en la línea del tiempo del método tradicional, también denominado como *método directo*. Éste apareció en Europa y en Estados Unidos a finales del siglo XIX gracias a F. Gouin o C. Marcel, cuya fama prevaleció hasta la década de 1920. De corte inductivo, es un método cuya idiosincrasia es opuesta al método tradicional anterior, pues se basa en el abandono de la L1 como lengua

referente. Sus principales máximas están basadas en demostraciones y acciones en tiempo real, permitiendo de este modo, utilizar la lengua objeto como medio de comunicación. Gracias a ello, los estudiantes estaban incitados a involucrarse en clase de un modo natural.

Autores como L. Sauveur, M. Montaigne, J. A Comenio o M. Berlitz fueron los partidarios y defensores de este método, aplicando sus principios tanto en escuelas de Europa y Estados Unidos. La interacción natural y el apoyo a la práctica oral evitando cualquier explicación gramatical eran las premisas esenciales para que se produjese una adquisición natural de la lengua en sus aulas. Como bien indican Madrid y McLaren (1995, 2004) el objetivo general de este enfoque es la comunicación donde la comprensión precede la producción y esta última emerge sin ser forzada con la ayuda de actividades que promuevan la adquisición subconsciente de la lengua.

La aportación de esta metodología, sin lugar a dudas, ha ayudado en gran medida al actual modelo de adquisición lingüística, AICLE, puesto que se trató del primer intento para alentar la utilización real de la L2 en clase para su propio aprendizaje. Su pretensión era alcanzar la práctica del aprendizaje de la lengua materna y trasladar esta idea para la adquisición de segundas lenguas.

Por otra parte, como hemos avanzado anteriormente, *el enfoque comunicativo o nocional-funcional* es otro de los métodos que han influenciado en mayor grado en la definición del método AICLE. El método directo o natural pretendía inferir el significado de la experiencia y de la interacción social construyendo, a su vez, las bases de los métodos sucesores más importantes de finales del siglo XX. Estas premisas, unidas a la entrada de Europa al Mercado Común, provocaron un antes y un después en la política lingüística del continente europeo.

La metodología resultante fue la conocida como *enfoque comunicativo o nocional-funcional*. Sus premisas se basan en la capacitación para la comunicación real, no sólo en el aspecto oral sino también en el escrito. Las propuestas didácticas de este método intentan recrear la realidad que encontramos fuera del aula, dentro de la propia aula. La L2 supone el medio de comunicación y, a su vez, la fuente de conocimiento de ésta (Howatt, 1984). Entre los materiales imprescindibles se encuentran los textos, las grabaciones y materiales auténticos que permitan recrearse en la realidad exterior e

incluso en la realidad virtual. La recreación de situaciones comunicativas reales permite, sin duda, establecer una conexión entre las experiencias propias de los estudiantes con la materia de aprendizaje.

Por último, el método que también presenta una clara relación con AICLE es la enseñanza de la L2 para fines específicos (LFE). Este tipo de metodología se difunde en diversos círculos educativos especialmente en carreras de tipo técnico pues, como bien señala Strevens (1978), su principal fundamento se basa en la promoción del contenido que se selecciona para satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes.

El uso de material auténtico es el puente entre AICLE y el enfoque LFE, relación reconocida por Brinton, Snow y Wesche (1989):

LSP courses, through the frequent use of authentic materials and attention to the real-life purposes of the learners, often follow a methodology similar to that of the other content-based models in which a major component is experiential language learning in context (p.7).

Esta metodología se basa en la enseñanza mediante tareas, donde la autonomía del estudiante juega un papel muy importante. Las actividades que se plantean pretenden ofrecer contenidos lingüísticos adaptados a cada nivel que permitan al estudiante desarrollar de forma automática su propio aprendizaje. Por supuesto, dichas actividades están conducidas a través de L2, intentando que ésta sea introducida en edades tempranas.

Esta revisión de la línea histórica de las teorías y las metodologías más significativas que han influido en este enfoque nos ha permitido comprobar que AICLE engloba diferentes aspectos de otras teorías y metodologías de enseñanza. Es por ello que se conoce como una metodología “paraguas” donde se combina la enseñanza de contenidos y lenguas (Coyle, et al., 2010).

3.3 Definición y Caracterización de AICLE

Tras haber presentado las influencias que constituyen la base de AICLE, creemos necesario detenernos un poco más en sus orígenes antes de adentrarnos en mayor detalle en su definición e idiosincrasia. Anteriormente, hemos hecho alusión a las raíces europeas que presenta AICLE, naturaleza destacada por Coyle (2008). Sin

embargo, debemos mencionar la existencia de este concepto en los programas canadienses de inmersión (Cummis y Swain, 1986) y en los modelos estadounidenses que se basaban en la enseñanza de contenidos o content based approach (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Snow, Met y Genesee, 1989; Snow, 1998) con anterioridad al resurgir europeo.

Estos programas fueron forjados como respuesta a un problema de origen lingüístico y cultural en Canadá que se desarrolló en fronteras americanas vecinas (Pérez-Cañado, 2012). Lejos de extrapolar dichos programas a territorio europeo bajo las mismas condiciones, este concepto fue adaptado a las necesidades europeas, con el fin de abarcar la diversidad lingüística y cultural que este continente presenta. Puesto que el contexto donde se desenvuelven dichos programas presenta fuertes limitaciones, sobre todo en relación a los aspectos sociolingüísticos y socioculturales en los que la segunda lengua es aprendida (Pérez Cañado, 2012 y Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex y García Lecumberri, 2009).

Estas diferencias entre los programas de inmersión canadienses y el programa iniciado en el contexto europeo son las que definen la singularidad de AICLE. Cross y Gearon (2013) lo describen como un enfoque implantado casi con exclusividad en Europa. Además, a diferencia de los programas canadienses, la Unión Europea establece AICLE para satisfacer la necesidad europea de conseguir una educación multilingüe con objetivos funcionales. Esto quiere decir que no se pretende con ello crear hablantes multilingües equilibrados como bien indica Fortanet-Gómez (2013) sino que adquieran unas competencias y habilidades con las que satisfagan sus necesidades comunicativas.

Gracias a la presentación del origen y las influencias de este enfoque metodológico hemos podido enmarcarlo dentro de un contexto específico. Sin embargo, tal y como comentábamos anteriormente su carácter de término “paraguas” ha dificultado para muchos autores la tarea de recopilar sus características y poder definir de un modo específico este enfoque innovador. Sin embargo, Marsh (2000, 2002) recoge una definición en la que considera que AICLE se refiere a situaciones donde las asignaturas o parte de las asignaturas son enseñadas a través de una lengua extranjera (tal como inglés en España) con un doble objetivo: el aprendizaje del contenido y el aprendizaje simultáneo de la lengua transmisora. Este enfoque involucra asignaturas como historia, geografía, matemáticas, entre otras, a través de una lengua adicional.

Más tarde, Mehisto, Marsh y Frigols, (2008) añaden que la esencia de AICLE se basa en la integración de contenidos y lengua, si no existe esta dualidad no se puede considerar AICLE. Se pretende con ello, que la materia que se enseñe se mantenga promoviendo, a su vez, una lengua distinta a la materna como medio de comunicación y objeto de estudio en sí misma. Coyle, et al. (2010) insisten en que “CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both” (p.1). Esto significa que a través de AICLE se pretende conseguir la misma competencia a nivel de contenidos que su cohorte bajo un enfoque tradicional y, a su vez, una competencia lingüística mayor que estos (Masih, 1999; Mehisto et al., 2008).

Como avanzábamos en el capítulo anterior, tanto en Europa como en España, son muchas las modalidades que se pueden considerar para la implantación de AICLE dependiendo del contexto socioeducativo, así como de las materias de contenido no lingüístico que se quieran aplicar. Del mismo modo, existe libertad para aplicar los diseños curriculares, la organización temporal, los grados de exposición a la lengua meta conocidos como “language showers”, el nivel de la lengua meta, el profesorado, así como las características de los centros educativos (Fernández Fontecha et al., 2005; Baetens Beardsmore, 2002; Mehisto et al., 2008; Marsh et al., 2001 y Coyle, 2008).

Es por ello que este enfoque favorece una forma de trabajo flexible, donde las lenguas extranjeras y las materias no lingüísticas se integran de manera que se benefician mutuamente obteniendo resultados satisfactorios como bien avalan numerosos autores (véase Coyle, 1999; Mehisto, et al., 2008; Coyle, et al., 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Dalton-Puffer, et al., 2010b; Pérez Cañado, 2011a, 2011b y 2015; Madrid y Hughes, 2011; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Madrid-Manrique y Madrid-Fernández, 2014; Marsh, Pérez Cañado y Ráez Padilla, 2015).

Desde su aparición en escena, AICLE ha sufrido una notoria evolución a nivel europeo. De hecho, el alto número de publicaciones sobre este enfoque desde diversas perspectivas, avalan la importancia y el interés surgido en las últimas décadas. En vista de sus ventajas muchos son los autores que apuestan por este enfoque educativo para promover el multilingüismo en Europa y alcanzar la diversidad lingüística del máximo número de ciudadanos (Coyle, 1999; Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Numerosos estudios empíricos garantizan las numerosas ventajas o beneficios que este enfoque metodológico presenta desde diferentes planos tal como el psicológico, cognitivo, lingüístico, académico y estratégico. Además de los autores mencionados anteriormente, podríamos destacar a Hakuta (1986), Krashen (1996 y 1999), Krashen y McField, (2005), Cummins (1981 y 1989), Genesee (1987, 1994), y Riagáin y Lüdi (2003) en el ámbito internacional; y a Cenoz (2005), Lasagabaster (2000) y Siguán (1992 y 2001) en el ámbito nacional.

En Andalucía, también se han llevado a cabo numerosos proyectos de investigación (Madrid y Hughes, 2011; Casal y More, 2009; Lorenzo et., 2010; Pérez Cañado, 2012; Pérez Cañado, 2016a y 2016b). Dichos proyectos fueron estudios a gran escala que comprobaron la ventaja que los estudiantes bajo el enfoque AICLE tenían sobre los estudiantes bajo el enfoque tradicional de aprendizaje del inglés, ILE (inglés como lengua extranjera) a nivel lingüístico.

3.4 Ventajas de la implementación de AICLE

Del mismo modo, creemos importante presentar otros beneficios de distinta índole que se han verificado a través de estudios empíricos:

- Según Wolff (2006), los estudiantes que se encuentran en un nuevo sistema de educación en el que los contenidos están integrados en la práctica diaria, mejoran su motivación por el aprendizaje tanto a nivel teórico como lingüístico. Este método les da una nueva perspectiva de aprendizaje, provocando en ellos un interés intrínseco.
- La educación bilingüe fomenta la competencia intercultural dado que la comunicación con otros requiere cierta actividad intercultural, al mismo tiempo, representa un valor educativo asociado a la tolerancia lingüística, que es un elemento esencial de la educación intercultural (Consejo Europeo, 2001). De hecho, González Piñeiro (2005) apuesta fuertemente por una didáctica que desarrolle y de rienda suelta a la interculturalidad permitiendo, de este modo, el avance de comunidades europeas y la integración de personas y lenguas extracomunitarias, pues para este autor la competencia comunicativa intercultural permite erradicar las actitudes xenófobas favoreciendo la comprensión en el otro. Esto se explica puesto que la educación a través de los

idiomas permite el diálogo, la tolerancia, la comprensión y la participación de los diferentes agentes involucrados, haciendo de esta sociedad una sociedad más humana.

- El contenido enseñado con un contexto necesita menos práctica para que permanezca en la memoria a largo plazo. Por ello, gracias al enfoque AICLE que se caracteriza por un aprendizaje contextualizado, los estudiantes llegan a ser académicamente más eficaces en una segunda lengua.
- Está confirmado que los estudiantes inmersos en este tipo de programas están más desarrollados cognitivamente. De hecho, los estudios de Peal y Lambert (1962) y Crawford y Krashen (2007) encontraron una relación positiva entre el estudio de dos o más lenguas y un coeficiente de inteligencia más alto.
- Según Curtain y M. Haas (1995) el enfoque AICLE intenta desarrollar al máximo las técnicas cognitivas estableciendo la conexión con las habilidades del mundo real. Curtain y M. Haas (1995) indican que esto es posible, puesto que se ofrece un contexto ideal para la comunicación significativa, la cual funciona como un puente para la interacción y, en consecuencia, para que la adquisición de la lengua meta ocurra. Lightbown y Spada (1993) definen este proceso de aprendizaje como la *negociación de significado*.
- En cuanto a la competencia lingüística en la lengua meta, el cual es uno de los objetivos de la implementación de este enfoque, se debe argumentar a favor de AICLE, puesto que, como acabamos de mencionar, se crean las condiciones necesarias para adquirir el lenguaje de forma natural (Dalton-Puffer y Smit, 2007) y permite el mayor uso de la lengua meta debido al mayor número de horas expuestos a ésta. Como bien recogen Madrid y García Sánchez (2001), los estudiantes AICLE presentan la posibilidad de tener un nivel más alto en las cuatro habilidades lingüísticas:

With [...] CLIL [...], learners are encouraged to think and learn through the use of the TL [target language] by integrating the four traditional language skills (listening, speaking, reading and writing). They practise authentic reading, listen to the teacher's comments and speak about the content. Finally, they write certain tasks to consolidate what they have previously listened to, read and spoken. In addition to that, the students interpret and evaluate the information provided, study and learn facts, and develop a

variety of receptive and productive procedures which prepare them for the range of academic demands they will have to face with (p.115-116).

Todo esto parece demostrar el efecto beneficioso y la influencia positiva en el estudiante que le permite, no sólo aprender los contenidos tradicionales, sino una lengua diferente a la materna y todo esto a través de una perspectiva muy atractiva e interesante.

En vista de los puntos anteriores, no es de extrañar que este enfoque haya sido acogido como la pieza clave del sistema educativo que iba a paliar todos los problemas relacionados con el déficit lingüístico y a aportar muchos otros beneficios (Pérez Cañado y Ráez Padilla, 2015). Sin embargo, desde un prisma objetivo debemos mostrar, del mismo modo, la otra cara de la moneda sobre el aprendizaje a través del enfoque metodológico AICLE.

3.5 Dificultades en la implantación de AICLE

Después de este periodo de entusiasmo, una actitud más crítica hizo surgir la controversia (Bruton, 2011a, 2011b, 2013, 2015; Pérez Cañado, 2011a; Paran, 2013), provocando un gran debate en torno a las características de AICLE, su implementación, la investigación que se ha hecho hasta el momento, entre otros aspectos. Pérez Cañado (2016a, 2016b) comenta, por tanto, la necesidad de revistar dicha problemática con el fin de abordar estos desafíos para una mejora tanto de la teoría como de la práctica de AICLE.

En cuanto a la controversia creada en torno a la implementación de este enfoque, esta autora cuestiona el componente dual de la definición de AICLE, ya que cree que se le da más importancia teórica que práctica a la enseñanza de la lengua adicional y que, en términos generales, no se le suele dar el uso adecuado en clase. Del mismo modo, numerosos autores (Lasagabaster y Sierra, 2009; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014, entre otros) cuestionan la falta de claridad terminológica con respecto a otros programas de inmersión lingüística.

Asimismo, destaca la falta de claridad conceptual (Coyle, 2008; Bruton, 2011b; Cenoz et al., 2013) debido a la característica de “flexibilidad” que considerábamos anteriormente y que muchos autores subrayaban como aspectos beneficiosos e

innovadores. Tales como el nivel de la lengua meta, la cantidad de horas de exposición a la lengua, la elección de las asignaturas que se van a impartir a través de la lengua meta, los materiales utilizados, la metodología que se pone en práctica, etc. Este amplio espectro de variantes supone la flexibilidad y adaptabilidad a todo tipo de contextos y situaciones variopintas, un hecho que puede ser considerado como una ventaja sin igual.

Sin embargo, dicha flexibilidad, en algunas ocasiones, dista de ser una ventaja real para convertirse en verdadero hándicap en la puesta en práctica del modelo educativo. Y, así, lo especifica Cenoz et al., (2013, p.12-13) “identifying the programmatic, instructional, and student-related properties that are specific and perhaps unique to CLIL is complicated by the diverse and ill-defined range of learning contexts/opportunities that can be classified as CLIL”. La gran variedad de contextos de aprendizaje u oportunidades que se derivan de la implantación de AICLE provoca en algunas ocasiones un mar de dudas e inestabilidad para quienes se encargan de ponerlo en marcha.

Por último, en relación a este aspecto debemos mencionar, del mismo modo, que tal y como indican algunos autores (Wolff, 2005; Coyle y Baetens-Beardsmore, 2007; Lasagabaster, 2008; Smit, 2007; Lorenzo, Moore, y Casal, 2011; Pérez Cañado, 2016), dicha flexibilidad ha ayudado a que este enfoque se haya acomodado a la diversidad lingüística del territorio europeo, evitando, así, la aplicación de un modelo común que en tiempos anteriores ha fracasado estrepitosamente.

Esto último indica que en educación no todo es blanco o negro y que se deben poner en la mesa las distintas perspectivas, estudiarlas y tenerlas en cuenta con el fin de resolver las diferentes salvedades encontradas tanto en el concepto teórico como práctico de AICLE y de, este modo, ayudar equilibrar las investigaciones futuras.

3.6 Resumen del capítulo


Este capítulo pone de manifiesto el foco central de nuestra investigación, el enfoque metodológico AICLE, del que pretendemos conocer sus efectos en la competencia escrita. El desarrollo de este capítulo nos ha permitido alcanzar una perspectiva más amplia que nos ayudará en el desarrollo de los siguientes capítulos.

En primer lugar, hemos destacado la relación existente entre AICLE y las principales teorías sobre el aprendizaje de las lenguas desarrolladas a lo largo de la historia. Para ello, se han tenido en cuenta tanto aquellas que surgieron hace algunas décadas y que aún siguen activas en cierto modo, como los nuevos modelos que han surgido en la actualidad con el fin de contribuir a construir un marco teórico propio del AICLE. Del mismo modo, no podíamos dejar sin revisar las influencias de las diferentes metodologías más relevantes en el enfoque metodológico bajo estudio.


Tras haber presentado las principales influencias de dicho enfoque hemos delimitado su definición y caracterización, y presentado las ventajas de su implementación en el sistema educativo, a través de la exploración de los proyectos y estudios más significativos cuyos resultados cercioran dichos beneficios.

Finalmente, quedan plasmadas en estas páginas las dificultades que conciernen la caracterización e implantación de dicho enfoque en el sistema educativo. Concluimos, en este apartado, reconociendo que si las limitaciones no se tuviesen en cuenta estaríamos favoreciendo la distorsión de la realidad de los efectos de AICLE.

En definitiva, en este capítulo se presentan los diferentes aspectos que nos permiten acercarnos y comprender mejor la idiosincrasia y complejidades subyacentes al modelo AICLE. El siguiente capítulo, en consecuencia, se trata del segundo foco fundamental de este estudio: la competencia escrita.



CAPÍTULO 4.
CONCEPTUACIÓN DE LA
COMPETENCIA ESCRITA



“Al manejar el lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o al leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: el mundo y el lenguaje” (Olson, 1998:336)

Introducción

El cuarto pilar, que conforma parte de los cimientos de la presente investigación, es uno de los puntos clave en ésta, puesto que está basado en nuestro objeto de estudio: la *competencia escrita* de los estudiantes tanto del programa AICLE como ILE, donde tomaremos como referencia las producciones escritas de los estudiantes que participan en dichos programas.

En este capítulo se va a presentar, en primer lugar, la razón de la elección de la competencia escrita para el desarrollo de este estudio, así como el papel que juega en la actualidad y su importancia. Esto nos permitirá comprender en mayor medida la base general de la presente investigación. Por consiguiente, delimitaremos el concepto de competencia escrita, y sus rasgos más significativos.

Más tarde, desarrollaremos los conceptos de *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*, términos que creemos imprescindibles para contextualizar y delimitar la competencia escrita y conocer, así, las diferentes competencias, como la competencia gramatical, léxica, entre otras, que intervienen en ésta.

Otro de los puntos clave que debemos tener en cuenta se basa en los diferentes géneros discursivos, por lo que vamos a detallar las diferentes características que los definen con el fin de recopilar la información necesaria para el siguiente bloque de la investigación.

Para culminar con éxito este importante capítulo debemos llevar a cabo una breve revisión de algunos estudios anteriores de corte similar que nos permitan pisar con paso firme durante el proceso de investigación.

4.1 La Competencia Escrita en este Estudio

Tal y como hemos avanzado a lo largo de la fundamentación teórica, el imparable crecimiento de los programas y proyectos lingüísticos que promueven el aprendizaje de diferentes lenguas están alcanzando una enorme expansión en la sociedad actual. Este motivo hace evidente la necesidad de analizar tanto la efectividad como el efecto que estos programas bilingües suponen en el aprendizaje de los estudiantes.

Es cierto que, en la actualidad, ya podemos contar con un cierto volumen de investigaciones, sin embargo, las incertidumbres por parte de expertos, profesores y padres aún son innumerables. Por este motivo, y debido a la gran amplitud de este ámbito, en esta investigación vamos a basarnos en un área concreta de la educación bilingüe: el efecto que ésta produce en la competencia escrita de estudiantes que pertenecen a un programa de educación bilingüe, siendo contrastados con estudiantes pertenecientes a un programa de educación monolingüe.

Antes de adentrarnos en la definición y delimitación de dicho ámbito creemos necesario exponer las razones por las que hemos encauzado nuestro estudio a la competencia escrita. Muchos son los autores que hace unas décadas definían la escritura como la Cenicienta del resto de destrezas comunicativas, pues casi siempre aparecía relegada a un segundo plano (Silva, 1990; Hedge, 1988) y era considerada incluso como un asunto secundario. De hecho, Krashen (1984) indicaba en su libro *Writing: Research, theory and applications* que en ese momento existía una lamentable carencia en investigación sobre escritura en L2.

Sin embargo, como bien indica Harris (2001) este ámbito ha pasado a ser un foco de atención muy importante en el estudio de la competencia escrita en L2, encontrándonos con una rica compilación literaria, entre los que se encuentra importantes autores como Chelala (1981), Hedge (1988), Kroll (1990), Reid (1993), Leki (1992), Silva, Brice and Reichelt (1999), Grabe and Kaplan (1996), Hyland (2003), Ferris and Hedgecock (2005), Leki, Cumming y Silva (2008) entre muchos

otros. Existen varias razones bajo este auge teórico, una de las principales es el crecimiento a nivel mundial del número de estudiantes de L2, y en particular de inglés. Esta situación ha sido un gran aliciente para investigadores de todo el mundo a investigar este campo, puesto que la mayoría de los estudios de competencia escrita se centraban en estudiantes de L1.

La causa de que esta habilidad se encuentre relegada puede radicar en la dificultad que esta destreza entraña tanto para estudiantes como para profesores. La escritura en sí está considerada como una ardua tarea, cuya dificultad aumenta si utilizamos en el proceso de escritura una segunda lengua (Nunan, 1991; Alacraz Varó, 2000; Palmer Silveira, 2001). Por su parte, McLaren, Madrid y Bueno (2005) exponen que las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan cuando escriben en una segunda lengua se deben a la complejidad de convertir las ideas en lengua escrita, además de adaptar el tipo de escritura a la gramática, el léxico, la estructura y la organización específica de esta segunda lengua, entre otros.

Pero lejos de pretender que estas dificultades puedan mermar la importancia de la escritura, Camps (1992a) considera que el avance tecnológico ha delegado al lenguaje escrito un papel muy importante en la sociedad. Si bien ya constituía un medio privilegiado que permite el acceso al conocimiento de las habilidades restantes, en la actualidad se ha convertido, además, en un instrumento de incidencia social fundamental, que como bien cita Galera (2001, p.59) a través de Camps (1992a) “no dominarlo es una de las causas del fracaso escolar y cierta marginación social”.

Asimismo, otros autores como Raimés (1983), Porte (1996) o Grauberg (1997) indican que la habilidad de la escritura consolida y refuerza el lenguaje oral aprendido, así como las estructuras gramaticales. En el currículo oficial español para la enseñanza de segundas lenguas se señala la importante contribución que la escritura puede realizar para lograr los diferentes objetivos educativos generales asociados al crecimiento tanto personal como intelectual de los estudiantes (Manchón, R. et al. En McLaren, Madrid y Bueno, 2005). En dicha publicación, de igual modo, se sugiere la idea de que “the language learning potential of writing enables the student to become not only more proficient in regard to knowing more about the language but also becoming more able at using the language” (ibid, p.382). Esto nos indica que el uso de la escritura en el

proceso de aprendizaje de una lengua va a permitir a los alumnos ser más competentes en la lengua en sí misma y en el uso de ésta.

Porte (1996), por su parte, indica que la escritura es una herramienta de aprendizaje que permite descubrir el modo adecuado de expresar las cosas, un ejercicio que nos faculta a ser conscientes del funcionamiento de la lengua. En esta misma línea, este autor reconoce que la escritura es el medio, a veces el único medio, de proveer conocimiento y práctica en L2. Grabe and Kaplan (1996, p.238) subrayan que también ocurre a la inversa, es decir, el hecho de poseer una competencia lingüística más alta puede suponer que exista mejor calidad en el escrito.

En vista de estas afirmaciones podemos decir que la escritura es el reflejo de las debilidades y las fortalezas en el aprendizaje de la lengua. Por tanto, a través del estudio de la producción escrita seremos capaces de acercarnos al nivel lingüístico de la lengua meta de los estudiantes bajo estudio y, así, podremos conocer el efecto que el enfoque metodológico AICLE produce en el aprendizaje de la escrita de dichos participantes. Se trata de una perspectiva novedosa y poco investigada de AICLE que nos permitirá aportar nuevos resultados sobre su efecto en la producción escrita.

4.2 Conceptuación de la Competencia Escrita

La escritura es entendida por Bartolomé (2004) como la expresión del ser y del hacer del hombre la cual se afianza sobre el código del lenguaje permitiendo, de este modo, “estructurar el pensamiento en espacio y en el tiempo darle fijeza y fluidez, y propiciar la acumulación de la información y del saber” (ibid, p.51). Por tanto, la lengua escrita puede ser delimitada como un instrumento cognitivo que se gesta en la mente del escritor y que además se encuentra integrada en un entorno cultural, académico y social. Este instrumento cognitivo se basa en un sistema de signos que representa, codifica y transforma la información (Estévez, Gómez y Carbonell, 2011).

Sin embargo, la definición de la lengua escrita no se percibe plenamente si no nos detenemos en sus numerosas peculiaridades. Para ello, son muchos los autores como Georgíeva (2008) que hacen uso de la oralidad para realizar esta distinción conceptual, en la que también se encuentran signos de complementariedad entre ellas. En esta línea, Ur (1996b) planteó las siguientes características:

1. *Permanencia*: el texto escrito, al contrario que en el habla, no se utiliza en tiempo real, las palabras se encuentran estáticas en el papel.
2. *Carácter explícito*: un texto debe ser claro y preciso, a través de un argumento contextualizado.
3. *Densidad*: el contenido en un texto escrito es presentado de forma más densa, al contrario que en el habla donde la información se transmite de un modo más diluido.
4. *Separación en el tiempo*: esta característica inherente en el texto escrito hace que exista una relación diferida en tiempo y en espacio entre el escritor y el lector; esta falta de interacción hace que no exista un feedback inmediato.
5. *Organización*: un texto escrito normalmente demanda un sentido de la organización, pues al disponer de más tiempo se puede editar cuantas veces se crean necesarias.
6. *Lenguaje*: en cuanto a la lengua utilizada en un texto escrito, ésta suele ser una lengua estándar. Brown (2001) asimismo indica que en la escritura se necesita un tipo de vocabulario más específico, una gramática más formal y estructuras más complejas.
7. *Una habilidad aprendida*: se tiende a pensar que la lengua escrita se trata de una habilidad que se aprende de forma artificial, mientras que la lengua oral se aprende de forma natural. Tras esta afirmación, Georgíeva (2008) resalta la interpretación de algunos estudiosos a través de una característica indiscutible como es que “la lengua oral es anterior a la lengua escrita tanto filogenéticamente como ontogenéticamente” (ibid, p.213).

4.3 Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa

Para poder contextualizar el concepto de *competencia escrita* presentado anteriormente como el objeto de estudio de la presente investigación, creemos imprescindible la revisión teórica de términos como *competencia lingüística* o *competencia comunicativa* con el fin de explicar las diferentes competencias que intervienen en la habilidad de la escritura y que van a ser contempladas en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes objeto de estudio.

De hecho, tal y como comentábamos anteriormente, escribir es un proceso que requiere un esfuerzo cognitivo complejo (Graham, Harris y Mason, 2005; Nunan, 2002; Nemati, 2007) y en el que intervienen múltiples factores y competencias (Manchón, 2011). Para producir cualquier output lingüístico es necesario atender ciertas reglas lingüísticas en relación a los aspectos léxicos, gramaticales, además de ortográficos. Del mismo modo, se deben tomar importantes decisiones en cuanto a la adecuación textual, desde ajustarse al género lingüístico demandado, y todo lo que ello conlleva, hasta la elección del registro adecuado (Llinares, Morton y Whittaker, 2012). Debemos también tener presente los aspectos sociolingüísticos y con ello, los aspectos retóricos de la lengua meta. Además, de otros muchos aspectos que la escritura requiere. En definitiva, con esto ponemos de relieve la complejidad de este proceso y la importancia de abarcar las diferentes competencias que intervienen en esta habilidad.

Es en este punto donde queremos introducir la revisión teórica de la *competencia lingüística* y la *competencia comunicativa*, así como la relación entre ambos términos. Para ello, debemos remontarnos a mediados del siglo pasado cuando Chomsky introduce el concepto de competencia lingüística como “el conocimiento tácito intrínseco [...] que subyace a la actuación real” (Chomsky, 1965, p.140).

Este conocimiento innato de las estructuras sintácticas de la lengua materna dice Chomsky estar inherente en todos los hablantes. Asimismo, a esta definición le agrega que

lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son las limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención o interés y errores (característicos o fortuitos) al aplicar el conocimiento de la lengua al uso real (Chomsky, 1965, p.5).

Las críticas a esta teoría no tardaron en llegar centrándose en el utópico concepto de la capacidad innata del individuo y, por supuesto, de una comunidad lingüística homogénea. Sin embargo, pese a las fuertes críticas, numerosas reformulaciones de esta teoría han sido realizadas (Campbell y Wales, 1970), lo que confirma el gran calado que tuvo en la comunidad científica.

Indudablemente, la contribución a este concepto con mayor relevancia ha sido la realizada por Hymes (1972). Éste pudo comprobar que el concepto de competencia lingüística de Chomsky dejaba un vacío teórico al tratar únicamente aspectos puramente lingüísticos, sin considerar el contexto en el que la situación comunicativa se enmarca ni tampoco, el proceso de interacción llevado a cabo por los hablantes. De esta forma, Hymes abría el camino a un nuevo concepto en el que integraba los últimos factores mencionados.

El conocido concepto de *competencia comunicativa* definido por Hymes (1972) no sólo se trata de una redefinición de la competencia lingüística a nivel cuantitativo sino a nivel cualitativo. El concepto de competencia lingüística se refiere únicamente al conocimiento de las reglas que rigen una lengua; mientras que el concepto de competencia comunicativa pasa a ser una combinación entre el conocimiento de dichas reglas y la habilidad para usarlas en distintas situaciones comunicativas. Como comentábamos anteriormente, además del conocimiento del código lingüístico a nivel léxico, gramatical y ortográfico, se necesita otra perspectiva de estudio desde áreas contextuales que le proporcionen a la lengua el dinamismo que le caracteriza.

Durante las décadas de los setenta y los ochenta muchos fueron los lingüistas que quisieron poner su granito de arena para desarrollar la teoría comunicativa de Hymes, tales como Savignon (1972, 1983), Widdowson (1983), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman y Palmer (1996), entre muchos otros. En sus aportaciones, todos ellos se decantan por la habilidad de utilizar una lengua, más que por el conocimiento innato del que hablaba Chomsky. En concreto, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) definían el concepto del siguiente modo:

an underlying system of knowledge and skill needed for communication. In their concept of communicative competence, knowledge refers to the (conscious or unconscious) knowledge of an individual about language and about other aspects of language use. According to them, there are three types of knowledge: knowledge of underlying grammatical principles, knowledge of how to use language in a social context in order to fulfill communicative functions and knowledge of how to combine utterances and communicative functions with respect to discourse principles (Canale y Swain en Bagaric y Djigunovic, 2007, p.96).

4.3.1 Competencia Comunicativa de Canale y Swain. Canale y Swain (1980, 1981) propusieron un modelo en el que la competencia comunicativa se dividía en cuatro campos de conocimiento y habilidades diferentes: *competencia gramatical o lingüística*, *competencia discursiva*, *competencia estratégica* y *competencia sociolingüística*.

Aunque otros teóricos como Van Ek (1984), Bachman (1989), Bachman y Palmer (1996) o Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) retomaron con posterioridad dicha clasificación para ser modificada, nosotros creemos que esta división originaria responde perfectamente a los objetivos determinados para la presente investigación. Del mismo, en el Marco Europeo de Referencia de las lenguas (MERC) hace uso de dicha teoría clasificatoria para exponer las diferentes competencias comunicativas. Por tanto, con el fin de que dichas competencias sean claramente delimitadas y definidas vamos a entrar en detalle en cada una de ellas y en las subcompetencias que las constituyen como se puede ver en la figura 10:

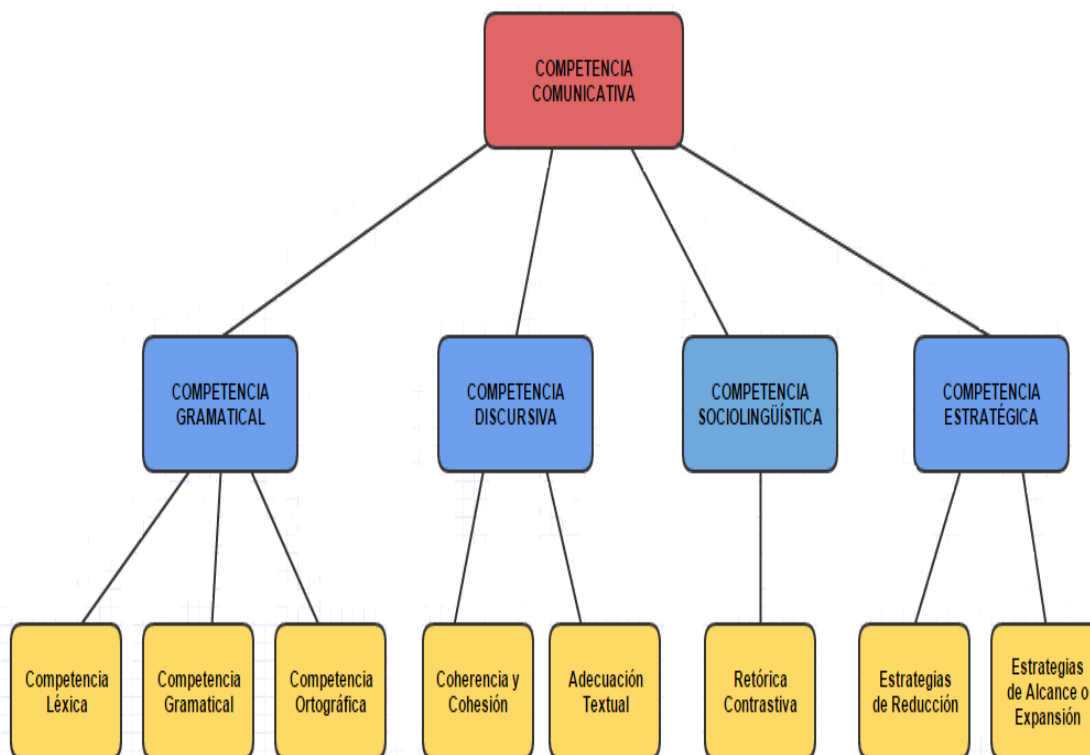


Figura 10. Competencias comunicativas. Fuente: Grabe y Kaplan (1996, p.220). Adaptación personal.

4.3.1.1 Competencia lingüística. La primera de ellas, la *competencia lingüística*, también conocida como *competencia gramatical*, se centra en los aspectos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos. Como bien indica el Consejo de Europa (2001, p.107) “a partir de estos componentes se pueden formular y articular mensajes bien formados y significativos”. Las distintas subcompetencias o parámetros que forman esta competencia son los siguientes: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Sin embargo, para no desviarnos del objeto de estudio de la presente investigación trabajaremos únicamente la competencia léxica, gramatical y ortográfica que son las que se adscriben al carácter escrito de este trabajo.

Competencia léxica. Se define por el MERC como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo adaptándose de forma adecuada al registro que cada situación demanda (Consejo de Europa, 2001). El estudio de la competencia léxica en el proceso de enseñanza de una segunda lengua ha estado desatendido durante muchos años, y no fue hasta la década de los setenta cuando numerosos investigadores comenzaron a prestar atención a este ámbito. Autores como Wilkins (1972), Widdowson (1978), Willis (1990), Lewis (1993) y Pérez Basanta, (2005), entre muchos otros, ayudaron a que esta competencia comenzase a tomar un papel más importante en la enseñanza de lenguas.

En la actualidad, conocemos la importancia de poseer un buen nivel en competencia léxica. En concreto, Pérez Basanta (1999) indica que ésta facilita la precisión y fluidez en el discurso, evita cometer errores léxicos y permite que el hablante se adapte de forma adecuada al registro que cada situación demanda.

La utilización del vocabulario apropiado permite, por tanto, la adecuación al contexto, criterio que nos permitirá analizar la competencia léxica en las producciones escritas objeto de estudio de esta investigación. Puesto que el hecho de utilizar un vocabulario inapropiado, como bien indica Boonyasaquan (2006), puede causar dificultades para comprender el texto en su totalidad. Dentro del estudio de este aspecto también se considera, por tanto, la adecuación al estilo formal o informal que la tarea de escritura requiera (Read, 2000).

Competencia gramatical. La competencia gramatical se define como el conocimiento del sistema gramatical y la capacidad de ponerlo en práctica con eficacia (Consejo de Europa, 2001). La precisión gramatical en cuanto al uso de formas verbales, preposiciones, demostrativos, cuantificadores, así como, la concordancia de éstas con el contexto muestra el nivel de esta competencia. Dicho nivel puede ir desde un control limitado de los recursos gramaticales hasta un control consistente del repertorio lingüístico más complejo.

La competencia gramatical ha sido una de las más estudiadas en relación al proceso de enseñanza de una segunda lengua. En este estudio distinguimos tres planos o niveles de estudio: la morfología y la sintaxis, la precisión gramatical, además de la gramaticalidad de las estructuras creadas por los estudiantes, teniendo siempre en cuenta el nivel alcanzado en su etapa educativa (Bosque, 1998 y Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009).

Competencia ortográfica. La competencia ortográfica según el Marco común europeo de referencia se define a través del conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen la lengua escrita (Consejo de Europa, 2001, p.114-5). Esta competencia abarca dos aspectos importantes que se tendrán en cuenta en el análisis de la presente investigación:

1. La ortografía de las palabras en la lengua objeto de estudio.
2. Las reglas de puntuación en la lengua meta.

4.3.1.2 Competencia discursiva. La segunda competencia a tener en cuenta es la *competencia discursiva* que está relacionada con la creación o construcción del discurso, de modo que esté presente un sentido y un orden. Según el Marco común de referencia, esta competencia se define como “the ability of a user/learner to arrange sentences so as to produce coherent stretches of language” (Consejo de Europa, 2001, p.123). Esta competencia representa la idea de que la lengua no está formada por frases aisladas, sino por un discurso contextualizado. En este caso, los parámetros que conforman esta competencia discursiva son tres: la coherencia, la cohesión y la adecuación textual.

Coherencia y cohesión. En primer lugar, encontramos la coherencia y la cohesión como los elementos esenciales que trabajan juntos en un texto para conseguir el éxito comunicativo a través de la consistencia y el sentido de la conectividad. Por un lado, la coherencia es un término muy amplio que aún no ha encontrado una definición estable, pues en las últimas décadas muchos han sido los autores que han pretendido readaptar su significado a los desarrollos lingüísticos actuales. Anteriormente este término estaba definido por la literatura como “a static text-based formal approach according to which coherence, seen as a constitutive property of a text, is the product of textual connectivity and cohesion” (Dontcheva-Navratilova y Povolná, 2009, p.99).

En la actualidad, un estudio llevado a cabo por Bublitz (1999, p.2) ha sido tomado en cuenta puesto que sugiere que “coherence is not inherent to a text; it is derived by each participant in the process of interaction with the text and other discourse participants, hearer/reader-oriented and comprehension-based, interpretative notion”. Desde este punto de vista, la coherencia se considera como un elemento externo independiente del texto que se deriva de la interpretación del proceso de decodificación que el lector lleva a cabo. Esta perspectiva permite que el contexto forme parte del texto.

Por otro lado, encontramos la cohesión, término definido por Seidlhofer y Widdowson (1999, p.207) como “a property of a text realised by different grammatical and lexical devices which indicate semantic relations”. Si bien definíamos la coherencia como un elemento externo e independiente al texto, la cohesión se hace presente y visible en el texto través de elementos superficiales como el uso de conectores y pronombres que facilitan la tarea para identificar la coherencia del texto (Collins y Hollo, 2000, p.251).

Adecuación textual. En segundo lugar, la adecuación textual es un elemento interrelacionado con los conceptos anteriormente referidos. El concepto de adecuación textual fue desarrollado, en primer lugar, por Halliday y Hasan (1976, 1983) en uno de sus trabajos más representativos en el campo de análisis textual. En este estudio los conceptos de coherencia y cohesión están ampliamente examinados junto con el significado de adecuación textual.

De acuerdo con estos autores, este último término tiene mucho que ver con la retórica clásica que ha sido argumentada por maestros filósofos como Platón, Isócrates y Aristóteles. Estos autores encontraron la influencia que la lengua, tanto escrita como oral, podía tener en las personas. Sin embargo, para que esta influencia surtiese efecto, la lengua debía desarrollarse eficazmente a través de cinco nociones estilísticas básicas: elegancia, claridad, veracidad, exactitud y por supuesto, adecuación textual.

El concepto de adecuación textual fue, por tanto, definido como la constelación de características lingüísticas que se adaptan a una situación comunicativa específica (Halliday y Hasan, 1989). Esta adecuación debe respetar ciertos criterios con referencia al tema, al destinatario y al canal de producción o transmisión del texto, así como a la relación interpersonal entre los interlocutores y a la intención del emisor. De esta forma, el emisor puede decidir la variación lingüística en función de la situación comunicativa. Por tanto, en cuanto a la valoración de la competencia discursiva en este nivel, no se tiene tanto en cuenta si el texto es correcto, sino que se comprueba si éste es adecuado para la situación presentada y, por tanto, si los recursos lingüísticos utilizados se amoldan a los rasgos propios de los géneros discursivos de la comunidad del hablante (Coseriu, 1999; Cassany, 2005; Llinares et al., 2012).

4.3.1.3 Competencia sociolingüística. El Marco común de referencia indica que la competencia sociolingüística consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001, p. 116), es decir, en función de los parámetros socioculturales del uso de la lengua.

En base a esta definición, Pastor Cesteros (2004) aporta la siguiente definición que se adecua a nuestro estudio:

el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada (p. 232).

De esta forma, el uso de las reglas lingüísticas se regula en función de la situación que se presente. Galindo (2005) indica la importancia de esta competencia en la sociedad actual en la que nos encontramos, puesto que la globalización, las nuevas

tecnologías, los intercambios comerciales, los movimientos migratorios, entre otros factores, favorecen el contacto intercultural y, por tanto, el conocimiento de las convenciones socioculturales que validan el intercambio lingüístico entre hablantes de diferentes lenguas maternas.

Nuestra investigación se basa en el estudio de la competencia escrita, por tanto, el conocimiento de estas reglas sociolingüísticas y pautas culturales se centran en la adecuación del contexto escrito en una segunda lengua. Como bien indica Pastor Cesteros los aprendices de una lengua no sólo deben conocer el código lingüístico de la L2, sino que tienen que adecuarse culturalmente a las estructuras y premisas de dicha lengua. Este hecho se debe a que el lenguaje se encuentra profundamente arraigado a la cultura (Long-Fu, 2001).

Este concepto social del lenguaje implica considerar a una lengua no sólo como un cuerpo de conocimiento que debe ser aprendido sino como una práctica social en la que la gente participa (Kramsch, 1996). Esto significa que el objetivo del proceso de aprendizaje de una lengua no está basado en un código, es decir, en vocabulario o en una serie de reglas puestas juntas con el fin de crear construcciones con significado como un modo para sustituir una lengua por otra (Svalberg, 2007).

Bajo esta premisa, se puede decir que aprender a comunicar en una segunda lengua implica entender la existente interrelación que hay entre la cultura y el lenguaje. Como bien indican algunos estudiosos (Byram y Morgan, 1994; Kramsch, 1998; Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler, 2003; Savignon y Sysoyev, 2005; Brown, 2007), estos dos aspectos son inseparables, puesto que ambos se ven afectados mutuamente y cada lengua presenta codificados sus propios patrones culturales.

El campo de conocimiento que ha estudiado la influencia de estos patrones culturales en la escritura de una segunda lengua es la *retórica contrastiva* que se trata del estudio de cómo la lengua materna y la cultura puede influenciar en la escritura de una segunda lengua. Kaplan (1984) ha sido uno de los pioneros en el estudio de la retórica contrastiva, aunque numerosos autores han podido confirmar tras sus estudios cómo la escritura en una L2 refleja las pautas culturales de su primera lengua (Lux y Grabe, 1991, Reppen y Grabe, 1993, Montaña-Harmon, 1991, Trujillo, 2001).

La retórica contrastiva (también RC) es un componente textual que ofrece una perspectiva sociocultural del discurso en relación con el aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, el estudio de este indicador se trata de uno de los ejercicios más interesantes de acercamiento al pantanoso ámbito cultural dentro del marco de las didácticas de las lenguas extranjeras (Vez Jeremías, 2002).

Según Kaplan (1984, p.51), “each language and each culture has a paragraph order unique to itself and in each culture there are particular expectations”. Cada lengua presenta diferentes expectativas culturales y, de igual modo, se reflejan de manera diferente. De hecho, Kaplan estableció las características básicas de organización de párrafos de diferentes países, conocido como “paradigmas retóricos”. Por ejemplo, la estructura discursiva de los párrafos en la lengua inglesa sigue una línea recta, con oraciones cortas y concisas; mientras que la estructura discursiva española tiene un estilo más complejo con la tendencia de hacer un sobreuso de oraciones largas (Grabe y Kaplan, 1996; Trujillo, 2001).

Esta conclusión supo esquematizarla en sus famosos “garabatos” en los que expone las diferencias organizativas a nivel de párrafos por escritores de diferentes culturas, en concreto: anglosajona, semiótica, romance y asiática.

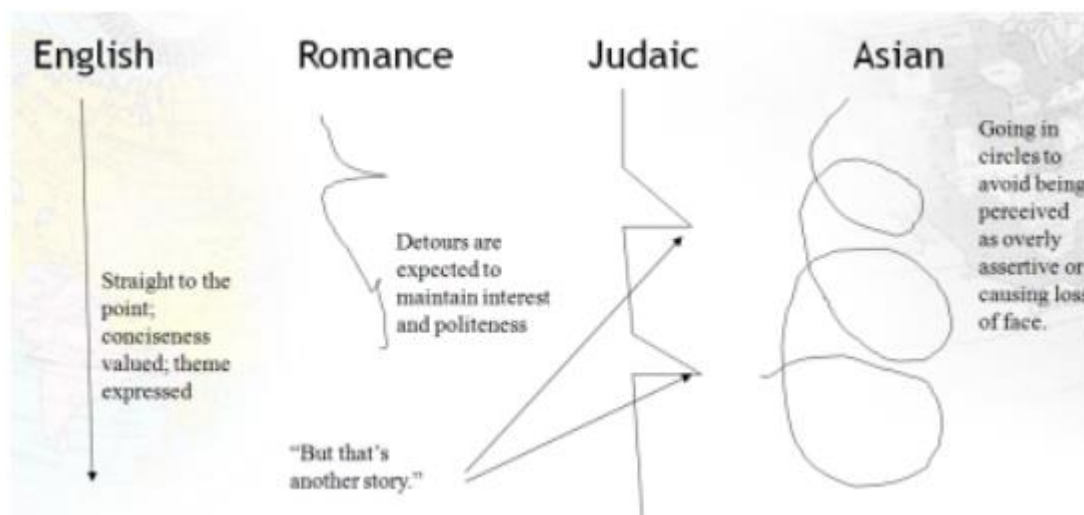


Figura 11. Diferentes estructuras organizativas de escritura en relación a la cultura según Kaplan. Fuente: Perner (1999, 2010)

El anterior esquema gráfico muestra cómo las lenguas romances, como el español, usan los rodeos para mantener el interés del lector. Este modo de organizar las

ideas se conoce como “flowery style”, es decir, un estilo muy adornado usando frases encadenadas ininterrumpidas. En relación a esta idea, estudios similares (Lux and Grabe, 1991; Montaña-Harmón, 1991), basados en el análisis de producciones escritas de inglés de estudiantes españoles pudieron percibir este modo de elaborar y organizar los textos. Asimismo, fueron capaces de identificar una característica adicional: el uso frecuente de conectores básicos como el principal mecanismo de cohesión.

Sin embargo, estas novedosas conclusiones a las que Kaplan llegó en su primer artículo ‘Cultural Thought Patterns in Intercultural Education’ fueron objeto de crítica de diversos detractores debido a varias razones. Una de las críticas, según Colombo, (2012) fue derivada por el hecho de que Kaplan en sus razonamientos no tenía en cuenta que los escritores de L2 eran aún estudiantes de la lengua y que, por tanto, ésta podría ser la razón por la cual no habían conseguido aún las expectativas necesarias en la lengua objeto.

Otra de las críticas estaba basada en la agrupación de lenguas que pertenecen a diferentes familias como bien explica Connor (1997). Asimismo, Kaplan fue cuestionado por el etnocentrismo presentado alrededor de la lengua inglesa en su teoría siendo esta lengua como la lengua con mayor lógica y con un modelo de organización de párrafos superior al resto de lenguas (Leki, 1992).

Trujillo (2001), un autor español que ha contribuido en el entendimiento de los estudios de la RC, ha fomentado intensamente la conexión entre la lengua y la cultura, así como ha emprendido la divulgación de las implicaciones pedagógicas que este tema conlleva en la enseñanza de una lengua. Asimismo, este autor se centra en hacer conscientes tanto a profesores como estudiantes de que las convecciones culturales existen y que, por tanto, deberíamos ser capaces de apoyarnos en esta realidad para proveer a los estudiantes con mejores armas ante la difícil tarea de la escritura en una segunda lengua.

Como bien indica Connor (1996), las implicaciones pedagógicas de la RC presentan una gran importancia para la mejora de la enseñanza de una segunda lengua que puede estar expresadas a través de diferentes formas:

evaluating written products of ESL and EFL students based on text linguistic insights, understanding cultural differences in writing processes, appreciating influences of LI

literacy acquisition on L2 writing, understanding writing cross-culturally in academic and professional situations, and being sensitive to societal-cultural differences in intellectual traditions and ideologies (p. 27).

Todo ello confirma la idea expuesta anteriormente de que la escritura necesita una enseñanza dirigida y adecuada, incluso en la lengua materna (Grabe y Kaplan, 1996; Jones, 1985; Krashen, 1984).

El estudio de la RC nos va a permitir explorar una perspectiva tripartita desde el plano lingüístico, discursivo y cultural en el análisis de los textos discursivos de los estudiantes participantes en la presente investigación. El objetivo es conocer si las producciones escritas se encuentran influenciadas por las convenciones culturales de la lengua materna y, por ende, conocer su competencia sociolingüística.

4.3.1.4 Competencia estratégica. A colación de esta última idea de transferencia, vamos a introducir la idea de *competencia estratégica* que alude a la habilidad de utilizar ciertos elementos ya sean verbales o no para garantizar el éxito de la comunicación (Canale y Swain, 1980). Esta habilidad permite a los estudiantes resolver problemas comunicativos, pese a tener una competencia inadecuada del código lingüístico y sociocultural. Hecho que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en líneas generales.

Esta competencia ha sido una de las áreas más relegadas de este campo de estudio, así como su aplicación metodológica e introducción en el aula de idiomas. Asimismo, es importante remarcar que ésta ha sido estudiada con mayor precisión desde la perspectiva oral, sin embargo, en la actualidad podemos observar como esta competencia ha tomado fuerza y también ocupa un lugar importante en la enseñanza de la expresión escrita donde se llevan a cabo numerosas estrategias comunicativas para llegar al éxito comunicativo.

Actualmente, el Marco Común europeo de referencia para las lenguas ha recogido esta idea a través de un término diferente: *estrategias de comunicación* definidas como:

un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las

demandas de comunicación que hay en el contexto y contemplar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta” (Consejo de Europa, 2002, p.61).

La esencia del término original se encuentra definida en la nueva versión adoptada por el MCER, donde se distinguen las dos dimensiones que Canale, Swain (1980) y Bachman y Palmer (1996) estructuraban la competencia estratégica. Estas dos dimensiones son la *dimensión cognitiva*, la cual tiene que ver con el uso de la lengua y la *dimensión metacognitiva* que se basa en el proceso de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, nosotros vamos a acercarnos únicamente desde la perspectiva cognitiva, ya que no tendremos acceso real al proceso de aprendizaje de los estudiantes participantes en el presente estudio.

Desde esta perspectiva que hemos adoptado, son muchos los autores que han intentado arrojar luz a las estrategias más utilizadas por parte de los hablantes de segundas lenguas tales como Faerch y Kasper, (1983); Kellerman, (1991); Kasper y Kellerman, (1997a); Bialystok, (1990); Cohen, (1998); Manchón, (1993); Deller y Rinvoluti (2002); Kremer y Koppe (2007); entre otros. En concreto, Faerch y Kasper (1983) establecieron una distinción entre estrategias de reducción y estrategias de alcance o expansión. En otras palabras, el primero se refiere a la posibilidad que tiene el estudiante de una segunda lengua para evitar el riesgo al encontrarse ante un problema comunicativo. Mientras que el segundo, se refiere a la posibilidad de aceptar el riesgo y ajustar los medios comunicativos a la finalidad del mensaje.

En función de esta división encontramos las estrategias más utilizadas por parte de los estudiantes de segundas lenguas (Faerch y Kasper, 1983):

1. *Estrategias de reducción*. Este tipo de estrategias presentan una dificultad añadida en el análisis lingüístico de las producciones escritas, pues a través de este medio estático las diferentes posibilidades valoradas por los estudiantes con anterioridad a lo que encontramos ya escrito, no se encuentran reflejadas. No obstante, vamos a mencionar las estrategias más importantes:

- Abandono del mensaje: el estudiante no continúa con el mensaje que ha comenzado debido a la falta de dominio lingüístico.

- Reemplazo de mensaje: el estudiante opta por sustituir el mensaje más elaborado que había pensado comunicar.
- Elusión de un tema específico: el estudiante evita o cambia el tema cuando se encuentra ante la carencia lingüística de éste.

2. Estrategias de alcance o expansión. Este tipo de estrategias permite al estudiante transmitir su mensaje original sin tener que reelaborar o cambiar su objetivo.

- Préstamos o code-switching: se basa en el uso activo de palabras o frases de la lengua materna del estudiante debido a su dominio limitado de la L2.
- Extranjerización: se trata de una estrategia que consiste en cambiar parte de una palabra en la lengua materna para que parezca una palabra de L2.
- Traducción literal o transferencia de L1: en este caso se puede observar que el estudiante ha traducido literalmente una idea que había pensado en su lengua materna a L2.
- Generalización: esta estrategia se basa en el uso de palabras generales, en lugar de palabras específicas relacionadas con la temática.
- Parafraseo: consiste en describir o definir una palabra que no se conoce en L2 para poder referirse a ella.
- Palabras inventadas: se trata de la utilización de aquellas palabras que son inventadas para que sustituyan el término que se pretende transmitir.

4.4 Géneros Discursivos

De cara al análisis de los textos en la presente investigación, creemos imprescindible revisar las características de los distintos géneros discursivos a los que se enfrentan nuestros estudiantes pertenecientes al último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, hemos tomado la clasificación de Hedge (1988), la cual está basada en dos aspectos cardinales: la audiencia y el propósito del texto. Hedge (1988) insiste en estos dos aspectos como parte esencial para la producción de un texto escrito, puesto que ambos influyen de forma inmediata en el tipo de lenguaje, la organización y la estructura que se debe utilizar en un texto. A continuación, se puede observar dicha clasificación:

Tabla 9

Géneros discursivos

Escrito personal	Escrito creativo	Escrito público
Diarios	Poemas	Cartas de quejas
Periódicos	Historias	Solicitudes
Listas de la compra	Novelas	
Recordatorios	Rimas	
Escrito social	Escrito académico	Escrito institucional
Cartas / emails	Notas de clase	Opiniones
Invitaciones	Resúmenes	Memorandos
Cartas	Revisión	Informes
Mensajes telefónicos		Curriculum Vitae

Fuente: Hedge, T. (OUP, 1988, p.96).

En la tabla anterior, se encuentran marcadas en negrita los géneros discursivos objeto de estudio de esta investigación. Éstos son el escrito creativo, social e institucional, los tres de naturaleza muy variada. Se pretende con ellos evaluar las destrezas de orden básico (BICS) de los estudiantes de la presente investigación.

4.4.1 Escrito creativo: historia corta. En particular, el escrito creativo se describe como una forma de expresión artística que se basa en la imaginación para transmitir el sentido del texto a través del imaginario, la narrativa y el drama. Este estilo de escritura presenta una estructura determinada caracterizada por diversos elementos comunes a todas sus variaciones, y estos son: los personajes, la trama, el escenario o contexto y el punto de vista del narrador (Hedge, 1988).

En este tipo de textos, los rasgos lingüísticos que predominan debido a su naturaleza son las formas verbales. Esto se debe a que los hechos que se cuentan deben aparecer encadenados unos con otros para que la historia adquiera significado. En consecuencia, la estructura sintáctica predominante es la predicación. También podemos resaltar el uso de la subordinación temporal. En relación al léxico, su uso suele estar mermado debido al predominio de las construcciones predicativas, sin embargo, el uso de conectores toma un papel importante para unir las ideas de la narración.

Sin embargo, como bien indica Harmer (2001) esta tarea imaginativa puede presentar problemas, pues los estudiantes sienten a veces que no tienen nada que decir, asociando esta idea de escritura con un sentido de frustración y fracaso.

4.4.2 Escrito social: e-mail. La forma de escritura que ha dado un vuelco radical a la correspondencia tradicional es el *email*. La fuerte presencia de las tecnologías ha invadido el campo de la comunicación haciendo que éste sea uno de los medios de comunicación de mayor uso en la actualidad. La dimensión pragmática de este género, pese a tener similitudes con el modo tradicional, ha evolucionado (Bartolomé, 2000). En cuanto a la estructura paratextual del email, encontramos numerosas semejanzas con la carta (Nikleva y Nuñez, 2013) siendo los siguientes los diferentes elementos que lo componen:

1. Saludo
2. Frases introductoras
3. Cuerpo del mensaje: información detallada del mensaje
4. Despedida
5. Firma

Desde el punto de vista lingüístico, los correos electrónicos presentan unas peculiaridades propias al tratarse de una modalidad discursiva con posibilidad a una interacción continua, es decir, la posibilidad a una reacción inmediata (Nikleva y Nuñez, 2013). Además, estas peculiaridades se agudizan y tornan a ser aún más especiales, debido al contexto en el que nos situamos, el centro educativo. Un factor importante a tener en cuenta en la observación y en el análisis de este tipo de texto, pues no se enmarca en las circunstancias naturales y propias de un correo electrónico.

No obstante, los rasgos lingüísticos existentes en este tipo de texto se proyectan de forma híbrida combinando el carácter complejo del escrito con la espontaneidad de la comunicación oral. Por tanto, estamos ante un uso sintáctico y semántico que se acerca más a lo coloquial e informal, pero sin perder la esencia característica del texto escrito. Asimismo, debemos no sólo tomar evidencias de los aspectos lingüísticos sino también de los sociales, pragmáticos y culturales.

4.4.3 Escrito institucional: opinión. Por último, en relación al *escrito institucional*, como Hedge (1988) lo denomina, consideramos de gran relevancia tratar

con un *texto argumentativo* como es la *opinión*. Este tipo de texto tiene como objetivo expresar argumentos ya sea a favor o en contra con el fin de adoptar una posición con respecto a la temática expuesta. Este género forma parte de nuestra vida cotidiana, ya que vivimos en una situación constante de persuasión (Martínez, 1999; Camps y Dolz, 1995).

En cuanto a las formas lingüísticas utilizadas, en este tipo de texto es muy significativo el uso de los marcadores o conectores textuales (causales, consecutivos, de contraste). En relación al tipo de léxico que debemos encontrar, sería un vocabulario relacionado con la expresión de opiniones, así como adverbios o adjetivos de opinión, un registro estándar y algún coloquialismo. En relación a la sintaxis predominan las frases coordinadas y subordinadas, y el tiempo verbal del presente simple con el fin de ajustarse a la exposición de argumentos. Finalmente, deberíamos encontrarnos como voz principal del texto, la primera persona.

4.5 Estudios Previos de Corte Similar

La presente investigación pretende conocer el efecto que AICLE causa sobre la competencia escrita en L2 en los estudiantes bajo estudio. Por ello, sin ánimo de exhaustividad, vamos a intentar recoger los resultados de diferentes estudios previos, que se han realizado en este campo, con el fin de intentar comprender las particularidades que se han podido presentar con anterioridad en investigaciones de corte similar. Esto nos permitirá tejer nuestros resultados desde una perspectiva más amplia.

La primera investigación, Ting (2007), se basa en un estudio cuya muestra es muy reducida, en concreto los resultados se refieren únicamente a 8 estudiantes entre 16 y 18 años. Estos estudiantes se encuentran en el programa AICLE y el instrumento para recoger sus datos son los exámenes que evalúan la asignatura de ciencias. A través de este estudio, se analizan 98 errores de un total de 1.158 palabras. Los principales errores provienen del léxico y la ortografía que en conjunto suman un 30% del total. De este estudio se puede destacar, además de las evidentes limitaciones de diseño, que el vocabulario en el que han fallado, en su gran mayoría, es el vocabulario no técnico, mientras éste de carácter técnico no ha presentado problemas. De este estudio se concluye que el apoyo, en este caso, a nivel léxico que el enfoque metodológico AICLE

proporciona a los estudiantes ayuda a mejorar su adecuación léxica y fluidez en la competencia escrita de la lengua meta.

Manteniéndonos en el ámbito léxico, Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006) analizan igualmente el vocabulario de estudiantes pertenecientes a dos grupos diferentes, AICLE e ILE. En éste se evalúan una serie de pruebas escritas donde se examinan el número de casos (tokens), tipos (types) y la ratio tipos/casos (TTR). Los resultados que se encuentran indican que, el grupo AICLE presenta un número de tipos y casos menor que el grupo ILE pero que, sin embargo, presenta una TTR mayor. Esto apunta a que el grupo AICLE demuestra una mayor riqueza léxica, aunque, del mismo modo, se concluye que no se puede afirmar el hecho de que el grupo AICLE sea superior a su cohorte, debido al menor número de casos y tipos.

Klampfl (2010) presenta un estudio comparativo entre un grupo AICLE de 22 estudiantes y un grupo ILE de 16 estudiantes de alrededor de 14 años. Para demostrar su competencia escrita deben rellenar un cuestionario y escribir una redacción de alrededor de 100 palabras, donde se les proporciona la primera frase como punto de partida, para que escriban un pequeño extracto de un diario personal. En esta investigación se estudian los aspectos léxicos, ortográficos y morfosintácticos a través del número y la tipología de errores. Los resultados concluyen que los estudiantes del grupo AICLE superan significativamente al grupo ILE, especialmente en el aspecto léxico. Por otro lado, los errores que destacan son del tipo gramatical, mayormente, el uso de infinitivos y gerundios, los marcadores textuales, así como los tiempos verbales.

En la tesis doctoral de Roquet i Pugès (2011) se analizan los aspectos gramaticales, de léxico, la organización y el cumplimiento de la tarea. Debido a que presenta una comparación entre grupos de diferentes edades y bajo diferentes enfoques metodológicos, el grupo AICLE de 12 años y 1.300 horas de exposición a la lengua meta y el grupo ILE de 14 años y 1.400 horas, los resultados indican que el grupo AICLE presenta un mejor dominio que el grupo B en cuanto al número de errores por palabra. Además, cabe destacar que, a pesar de la diferencia de edad y la similitud en el número de horas de exposición a la lengua meta, el grupo AICLE supera en cuanto a la complejidad sintáctica observada.

Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) analiza la competencia estratégica, en concreto los préstamos y las palabras inventadas, cuya transferencia proviene de la lengua materna de, igualmente, dos grupos: AICLE e ILE. Los resultados relacionados con los préstamos muestran que los estudiantes ILE hacen un mayor uso independientemente del curso en el que se encuentran. En cuanto a las palabras inventadas, no se han observado diferencias significativas.

Ruiz de Zarobe (2008) analizó, en otra investigación anterior, la producción escrita de dos grupos de estudiantes de segunda lengua extranjera inglés con distinto enfoque educativo, AICLE e ILE. En éste se pudo concluir que, aunque los estudiantes pertenecientes al enfoque AICLE parecían desenvolverse con mejor facilidad en las producciones escritas demandadas, no existían diferencias significativas entre ambos grupos.

Asimismo, Ruiz de Zarobe y Celaya (2011) confirman el efecto beneficioso de una mayor exposición a la lengua meta sobre la competencia escrita independientemente del enfoque metodológico implantado.

Finalmente, presentamos dos investigaciones a gran escala sobre la implementación de AICLE en Andalucía. La primera es de Lorenzo et al., (2010) cuya muestra es de 1.768 estudiantes de primaria y secundaria con enseñanza en diferentes lenguas extranjeras, inglés, alemán, francés. Los resultados demuestran que los estudiantes de AICLE superan significativamente en las cuatro destrezas lingüísticas a los estudiantes de ILE.

Por último, destacamos la investigación que nos ha permitido dar forma a la presente investigación se trata de un estudio a gran escala de Madrid y Hughes (2011). En este proyecto participaron 312 estudiantes, entre ellos 144 de educación primaria y 168 de educación secundaria de diferentes centros educativos de Andalucía, de diferentes modalidades: centros públicos, privados y concertados. Los datos de esta investigación demuestran el efecto beneficioso de AICLE sobre el conocimiento de la lengua meta sin ser perjudicial para las asignaturas de contenido.

4.6 Resumen del capítulo

Para concluir este capítulo, podemos resumir los diferentes puntos estudiados, entre los que se encuentran, en primer lugar, las diversas razones que argumentan nuestra elección de la competencia escrita para este estudio. Como bien hemos comentado anteriormente, hace unas décadas la escritura se encontraba relegada a un segundo plano (Silva, 1990; Hedge, 1988) de hecho podía definirse como la Cenicienta del resto de destrezas comunicativas. En las últimas décadas, este ámbito ha pasado a ser un foco de atención muy importante que ha permitido que esta competencia sea tratada por un gran número de investigadores, que confirman que se trata de un instrumento de incidencia social fundamental que permite el acceso a las habilidades restantes, del mismo modo que las refuerza y las consolida.

Estas afirmaciones revisadas anteriormente respaldan nuestra elección, puesto que, como comentábamos anteriormente, la escritura es el reflejo de las debilidades y las fortalezas en el aprendizaje de la lengua. Por tanto, a través del estudio de la producción escrita seremos capaces de acercarnos al nivel lingüístico de la lengua meta de los estudiantes objeto de estudio y, así, seremos capaces de conocer el efecto que los enfoques metodológicos, AICLE e ILE, producen en la competencia escrita de dichos participantes. Esta perspectiva en el estudio de AICLE es novedosa y poco investigada y nos permitirá aportar nuevos resultados en sobre la efectividad de este enfoque.

La conceptualización de la competencia escrita ha sido la tarea abordada posteriormente en este capítulo, la cual se presenta como un instrumento cognitivo que se gesta en la mente del escritor y que se encuentra ligada tanto a un entorno cultural, como social o académico. Es la mayor expresión del ser y del hacer del hombre afianzado en un código lingüístico que permite la transformación de signos en información real (Estévez, Gómez y Carbonell, 2011).

En el apartado consecutivo a la conceptualización de la competencia escrita, se exponen las diferentes competencias que intervienen en la competencia escrita basándonos en el enfoque teórico de Canale y Swain (1980) y que van a ser contempladas en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes. Siguiendo la misma línea de actuación, hemos presentado los distintos géneros discursivos que van a ser tratados en dichas producciones escritas.

Finalmente, no queríamos cerrar el capítulo sin antes detenernos en algunos de los estudios realizados previamente de corte similar. En definitiva, este capítulo nos ha brindado la oportunidad de ampliar nuestra perspectiva en este campo, para poder continuar en la siguiente fase de la investigación. Paso a paso hemos creado los cimientos teóricos de nuestra investigación.



BLOQUE 2. ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO 5.
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



Un problema bien planteado
es la mitad de su solución
(Bunge, 1975 y Rojas, 1996).

5.1 Consideraciones Preliminares

Esta investigación pretende analizar un tema de actualidad como es la educación bilingüe. En particular, nos referimos a la implementación de las secciones bilingües en los centros educativos de Andalucía, en concreto, de la provincia de Granada. Nuestro problema de investigación surge del auge de la diversidad lingüística en nuestra sociedad actual, el cual ha repercutido en el imparable crecimiento de novedosos programas y enfoques educativos como es AICLE. Este enfoque ha llegado a nuestro escenario educativo para quedarse.

La gran apuesta realizada hacia este tipo de enseñanza en las últimas décadas y la definición ampliamente consensuada según las palabras de Cenoz, et al., (2013) como “a well-recognized and useful construct for promoting L2/foreign language teaching” (p.16). Numerosos autores apoyan el reconocimiento de este enfoque como una ruta positiva para elevar los estándares de aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, esta idílica definición ha sido puesta en tela de juicio por diversos autores dudando de la perfección atribuida a dicho enfoque (Bruton, 2011a, 2011b, 2013, 2015; Pérez Cañado, 2011).

La generación de dudas y preguntas sobre la perfección del enfoque, mencionado anteriormente, suponen la base de esta investigación y constituyen nuestro punto de partida, como bien señalan Seliger y Shohamy (1989). Estos autores indican que para encontrar respuestas a los distintos fenómenos que ocurren en nuestro entorno, primero debemos observar y analizar dichos hechos, para posteriormente formular diversas hipótesis en un intento de anticipar una respuesta de forma intuitiva. Con el fin de comprobar dichas hipótesis debemos recoger datos que nos ayudarán finalmente a saber en qué grado debemos mantenerlas.

Por este motivo, es necesario primero recordar que este estudio se centra en un área en concreto como es la influencia del enfoque AICLE en la competencia escrita de los estudiantes, tal y como se describió en la fundamentación teórica de la presente investigación. Por tanto, nos parece pertinente identificar los efectos producidos por parte de los enfoques metodológicos, AICLE e ILE, en las producciones escritas de nuestros estudiantes bajo un paradigma cualitativo a través del uso del análisis de contenido como técnica de investigación empleada, y de este modo, llegar a dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

Para ello, en este capítulo se presentarán, en primer lugar, los objetivos de la investigación. Del mismo modo, se esbozarán consideraciones respecto al paradigma cualitativo del cual se desprende la técnica de investigación empleada, y todo aspecto pertinente hacia la fundamentación metodológica de la presente investigación. Finalmente se describirá el proceso de selección de la muestra y su definición.

5.2 Objetivos de la Investigación

La formulación del problema es un aspecto clave en el proceso de investigación (Briones, 1981), y muchos autores afirman que un problema bien planteado es la mitad de su solución (Bunge, 1975 y Rojas, 1996), puesto que las cuestiones o temas que deseamos investigar pueden abordarse desde diferentes perspectivas. Por esta razón, el enfoque que adoptemos debe dar respuesta a las preguntas y objetivos de nuestra investigación. En concreto, nuestro problema de investigación se formula de la siguiente forma: ¿cuál es el efecto que los enfoques metodológicos ILE y AICLE producen en la competencia escrita en la lengua inglesa en los estudiantes nativos españoles de dos centros educativos de Granada?. A partir de este problema, a continuación, presentamos los objetivos de nuestra investigación.

El *objetivo general* que guiará nuestra investigación es describir el efecto que ambos enfoques metodológicos, ILE y AICLE, producen en la competencia escrita en lengua inglesa en los estudiantes de 4º ESO pertenecientes a dos centros educativos de Granada.

Para desarrollar el objetivo general descrito anteriormente, nos planteamos los siguientes *objetivos específicos*:

1. Analizar la **competencia lingüística** determinando la frecuencia de errores de ambos colectivos en relación a la *competencia léxica*, la *competencia gramatical*, así como, la *competencia ortográfica* e identificando la naturaleza de los errores cometidos y las posibles estrategias empleadas por los estudiantes objeto de estudio.

2. Analizar la **competencia discursiva** identificando el nivel de *coherencia*, *cohesión* y *adecuación textual* en las producciones escritas de los colectivos objeto de estudio.

3. Analizar la **competencia estratégica** determinando la frecuencia de errores en relación a las estrategias de alcance o expansión (*code-switching*, *extranjerización* y *traducción literal*) empleadas por ambos colectivos, así como identificando la naturaleza de dichos errores.

4. Analizar la **competencia sociolingüística** del alumnado objeto de estudio contribuyendo a:

4.1 Identificar cómo los nativos españoles construyen textos en una segunda lengua (inglés), con el fin de comprobar si han adquirido las pautas culturales inglesas desarrolladas en el discurso escrito.

4.2 Comprobar la importancia de la cultura en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

5.3 Método de Investigación

Esta investigación ha sido abordada desde un modelo de investigación enmarcado en el paradigma cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994; Patton, 2002; Tójar, 2006). Según Bartolomé (1992a, p.17), el objeto de la investigación cualitativa es el “comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos, patrones, etc.”. Mientras Colás (1998, p.228) sugiere que “la investigación cualitativa supone la adopción de unos determinados enfoques filosóficos y científicos, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida u análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico”.

La investigación cualitativa se trata de una aventura donde se pone constantemente a prueba la pericia del investigador, encaminada a descubrir los significados y a conectar esos significados entre sí, relacionándolos con aquellos

acontecimientos concretos de la vida cotidiana, de la rutina social y de la interacción colectiva que les confiere sentido y significación.

Por tanto, para realizar esta conexión entre significados y la consiguiente relación con los acontecimientos sociales, hemos llevado a cabo un estudio cualitativo de corte descriptivo, a través de la técnica de encuestas utilizando el cuestionario abierto como instrumento de recogida de datos que describiremos más detenidamente en el capítulo dedicado a *Las técnicas e instrumentos de recogida de datos*.

Este tipo de estudio nos permite indagar en el efecto de los programas educativos, ILE y AICLE en la competencia escrita de los grupos participantes, y conocer, por tanto, la efectividad del novedoso enfoque metodológico, AICLE, el cual ha sido puesto en tela de juicio en los últimos años. Nuestro trabajo pretende contribuir a la reflexión y al debate aportando resultados y conclusiones que abrirán camino a futuras investigaciones sobre los programas bilingües.

5.3.1 Diseño de la investigación. El diseño de la presente investigación se ha organizado siguiendo las fases recogidas en la figura 12:

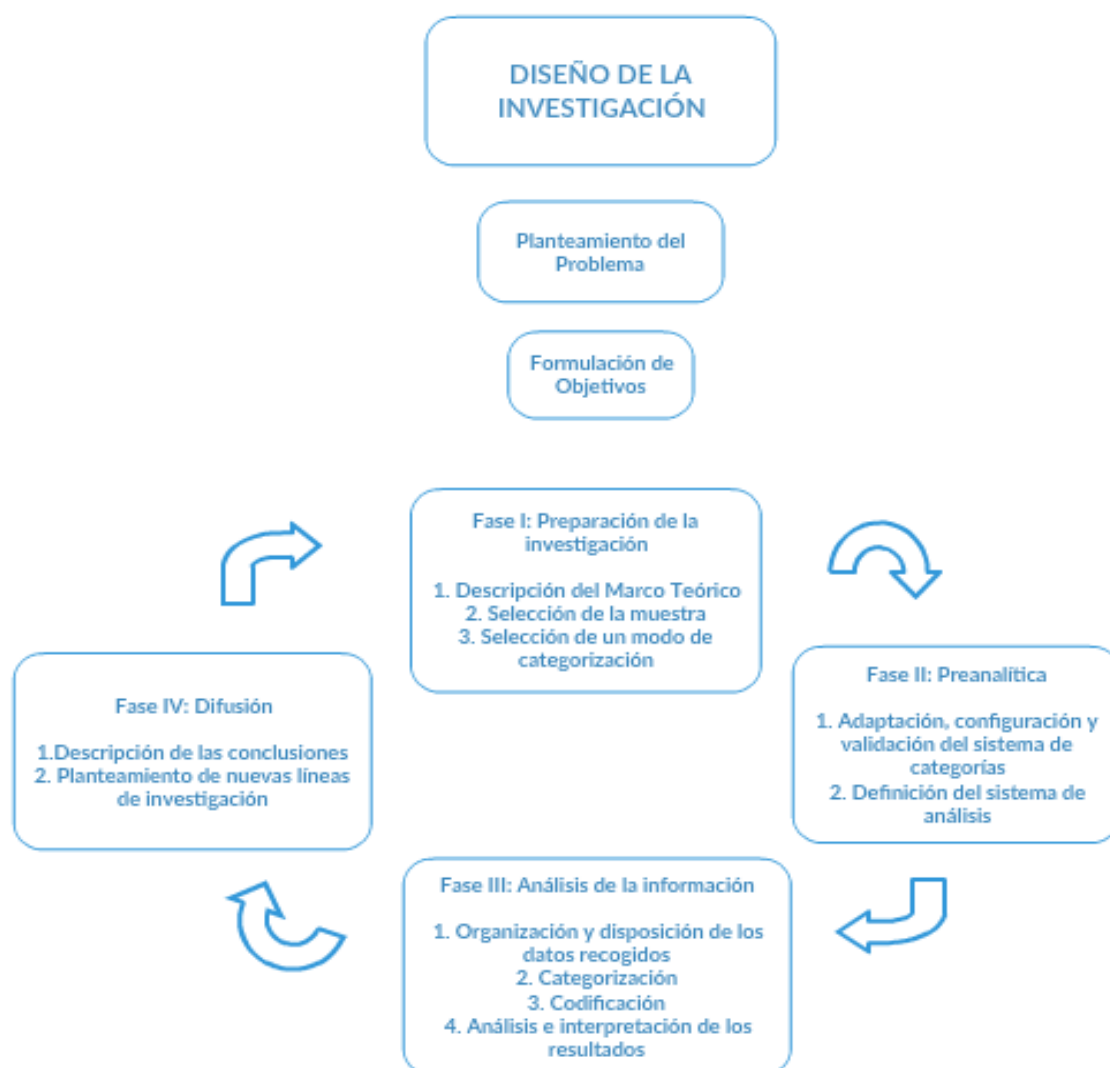


Figura 12. Diseño de la investigación. Fuente: Salmerón (2004).

En base a este diseño de investigación describimos las fases llevadas a cabo en la presente investigación:

Fase I: Preparación de la investigación. En esta primera fase, una vez que la problemática a estudiar fue planteada y delimitada, se comenzó con la indagación de información con el fin de recopilar antecedentes que nos permitiesen fundamentar nuestro propio estudio. Con este fin, se pudo determinar el marco teórico-conceptual del que partiríamos. Este proceso inicial se encuentra recogido en el primer bloque de la presente investigación, donde se presentan los fundamentos teóricos, una base sólida en la que se sustenta el diseño y la planificación de las fases posteriores de nuestra investigación.

Esta fase inicial nos permitió un primer acercamiento a los diversos aspectos teóricos adheridos a la problemática presentada, a través de su delimitación y definición. Este trabajo teórico nos ayudó, del mismo modo, en la determinación de los criterios de la selección de la muestra que nos iba a aportar la información necesaria.

En la *Fase II: Fase Preanalítica*, procedimos a la adaptación del sistema de categorías basado principalmente en el enfoque teórico de Canale and Swain (1980) para crear las cuatro dimensiones del sistema: competencia lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica, así como las categorías que se encuentran dentro de éstas. Este sistema de categorías del que partíamos fue adaptado a la naturaleza específica de nuestro estudio y para ello nos ayudamos de la taxonomía propuesta por Bueno, Carini y Linde (1992) y Vázquez (1991). La presentación del instrumento definitivo se encuentra descrita en el Capítulo 7.

Una vez que el marco teórico estaba definido y nuestro instrumento de análisis estaba preparado, siguiendo el proceso general de investigación cualitativa, procedimos a la siguiente fase del proceso, *Fase III: Recogida y Análisis de la información*. En una investigación en el que se trabaja con un corpus lingüístico, como es nuestro caso, la información que se obtiene es abundante, por lo que requiere un elevado grado de sistematización y organización para su óptimo tratamiento. Con el fin de organizar dicha información, proseguimos a llevar a cabo las actividades básicas de definición de unidades de análisis, codificación y categorización (ver Capítulo 7).

En las tareas de codificación, categorización y posterior interpretación, han participado varios expertos en investigación cualitativa para aplicar el sistema de categorías definitivo, llevando a cabo un proceso de triangulación con el fin de evaluar, y descartar aquellas categorías que no tuviesen una función concreta para la codificación e interpretación de la información.

Para el análisis de los datos se han empleado dos herramientas informáticas, por un lado, el programa informático para investigación cualitativa N-Vivo en su última versión 11 (como se puede observar en la figura 13), con el que obtuvimos diferentes tipos de análisis en base a los tres primeros objetivos propuestos.

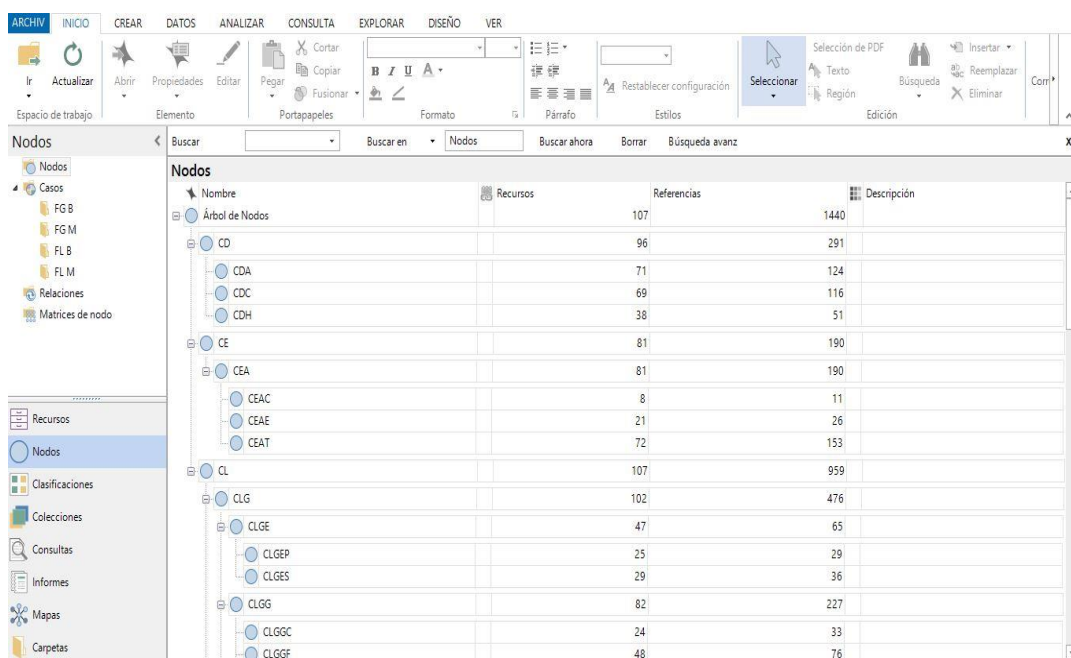


Figura 13. Captura de pantalla del programa informático NVivo-11. Imagen de nuestra investigación.

Asimismo, con el fin de cubrir el cuarto objetivo “analizar la competencia sociolingüística” se ha hecho uso de un sistema computacional (véase figura 14) conocido como “L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA)” y desarrollado por el Profesor Xiaofei Lu de la Universidad del estado de Pennsylvania que permite analizar la complejidad sintáctica de las producciones escritas de estudiantes de L2.

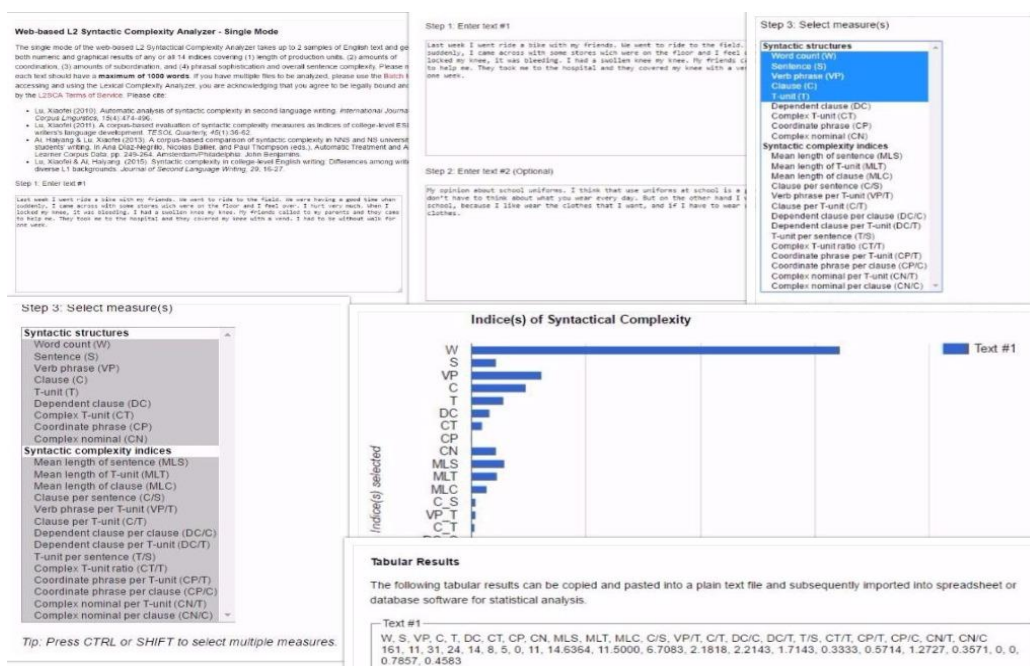


Figura 14. Captura de pantalla del programa informático L2SCA. Imagen de nuestra investigación.

Al finalizar dichos análisis, se ha realizado una exposición e interpretación de los resultados obtenidos, presentándolos en función de los objetivos planteados en nuestra investigación.

Finalmente, el proceso se cierra con la *Fase IV: Difusión*, donde se presentan las principales conclusiones de la misma, las implicaciones pedagógicas, así como las limitaciones y líneas de investigación futuras que se derivan de este trabajo.

5.4 Proceso de Selección y Descripción de la Muestra

En investigación cualitativa, el concepto de representatividad no implica la reproducción en cantidad de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción y descripción de vivencias micro-sociales en un determinado universo y en relación al tema a investigar. Como bien indica Casetti y Di Chio, (1999, p.37) “en este tipo de investigación el carácter emblemático y la coherencia interna de los datos parecen más importantes que la representatividad numérica y la probabilidad de la muestra”.

Por tanto, después de reflexionar sobre el tipo de muestreo que debíamos utilizar en nuestra investigación, finalmente escogimos un muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que uno de los requisitos necesarios era que los centros educativos elegidos perteneciesen al Programa de Bilingüismo Andaluz y que se encontrasen en Granada capital o provincia. De este modo, atendíamos a la naturaleza específica de nuestro objeto de estudio.

Una vez determinados y localizados los centros que cumplían dichas características, decidimos que formarían parte de nuestra muestra dos centros públicos, uno de ellos localizado en Granada capital y el segundo en una localidad de la provincia. El proceso que hemos llevado a cabo para la selección de nuestra muestra se encuentra resumido en la siguiente figura:

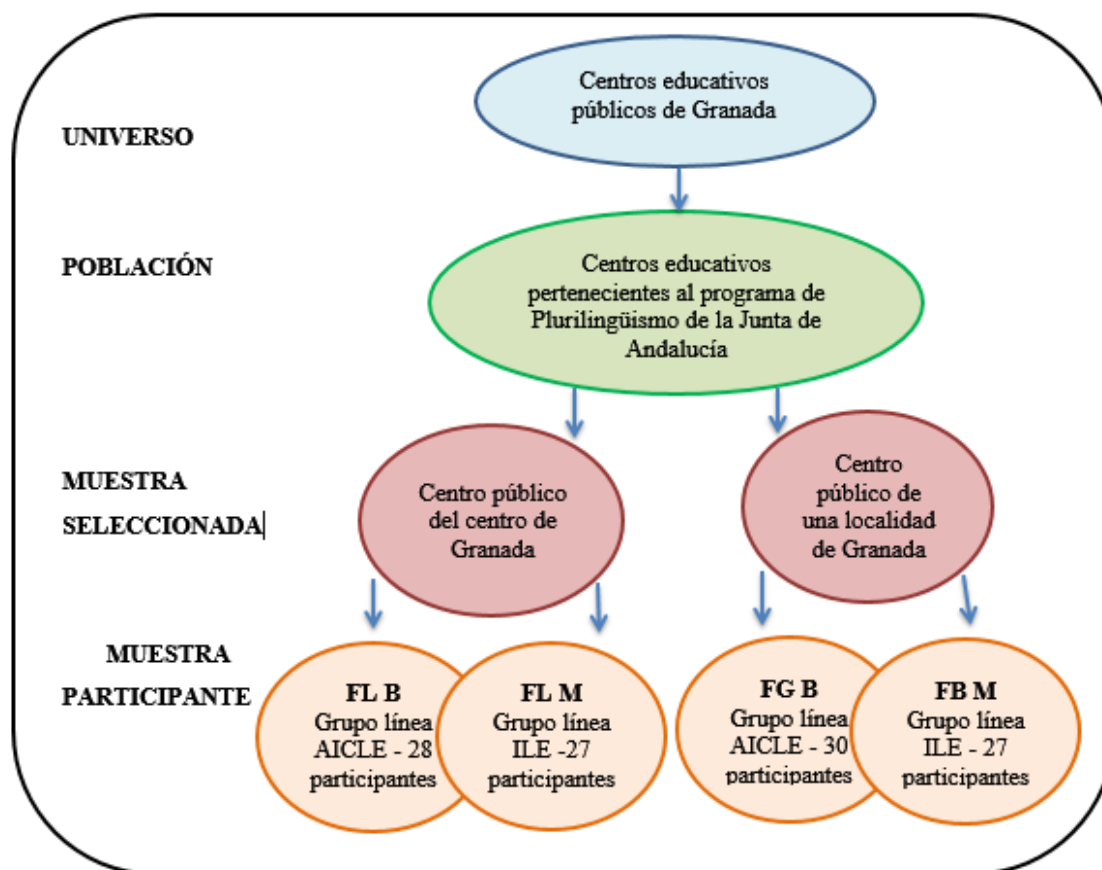


Figura 15. Proceso de muestreo. Fuente: Elaboración Propia.

Por tanto, como se puede observar en la figura, la muestra participante en este estudio la forman dos centros públicos de Granada y provincia pertenecientes al programa de Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. Ambos centros ofertan dos líneas metodológicas diferentes: AICLE e ILE. Por ende, se tomaron dos grupos por centro, es decir, un grupo de la línea AICLE y otro de la línea ILE del mismo nivel educativo.

Puesto que no se van a tener en cuenta las características de los centros, ya que no es el objetivo de la presente investigación, los datos se van a analizar en relación a los estudiantes AICLE frente a los estudiantes ILE, independientemente del centro al que pertenezcan. Por este motivo, a lo largo de nuestro estudio llamamos *colectivo* al conjunto de dos grupos de la misma línea, AICLE o ILE, pertenecientes a los dos centros educativos mencionados anteriormente.

COLECTIVO AICLE = FL B + FG B
 COLECTIVO ILE = FL M + FG M

La muestra total del presente estudio la formaron 112 participantes (57 hombres y 55 mujeres), todos ellos nativos de español con inglés como segunda lengua y pertenecientes al curso de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Sin embargo, la distribución de horas dedicadas en inglés difiere según la línea metodológica a la que pertenezcan los participantes. Esta información está basada en la reglamentación educativa y en los datos aportados por los centros educativos:

Tabla 10

Distribución de número de horas de inglés en los grupos AICLE e ILE

	Horas de inglés en primaria	Horas de inglés en secundaria	Nº total de horas de inglés
Grupos de la línea ILE	385h	420h	805h
Grupos de la línea AICLE	920h	760h	1680h

Fuente: Elaboración propia

Los participantes de la línea AICLE, cuyo enfoque metodológico está basado en la integración de contenidos y de una segunda lengua utilizada como lengua vehicular de enseñanza (Marsh, 2000), recibieron en inglés una hora a la semana de asignaturas de contenido, tales como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música o Educación Plástica y Visual durante la secundaria obligatoria. Ésto supuso la cantidad final de 340 horas de inglés como lengua vehicular a través del enfoque metodológico AICLE y 420 horas de inglés como segunda lengua. Si añadimos las clases de inglés recibidas en primaria, el total de horas de inglés de estos estudiantes ha sido de 1680 horas, como se indica en la tabla, a la edad de 16 años.

En cambio, los participantes de la línea tradicional, ILE o inglés como lengua extranjera, donde el alumnado recibe todas las clases en su lengua materna, exceptuando la asignatura de inglés y que, por tanto, no recibieron la educación bilingüe, recibieron un total 420 horas en inglés durante su Educación Primaria y de aproximadamente 385 horas en Educación Secundaria; un total de 805 horas en inglés, como se puede observar en la tabla anterior.



CAPÍTULO 6.
INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE
RECOGIDA DE DATOS



Las técnicas y los instrumentos de recogida de datos constituyen el camino hacia el logro de los objetivos planteados (Arias, 2006).

6.1 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

En el capítulo anterior exponíamos que la formulación y el planteamiento de un problema de investigación suponían un aspecto clave en el proceso de ésta, del mismo modo, creemos en la importancia de los instrumentos utilizados en una investigación, pues la calidad de la investigación va a depender en gran medida de los datos que se recogen, y ésta depende de los instrumentos, técnicas y procedimientos empleados.

Para evitar equívocos y saber qué clase de datos necesitamos recoger y con qué instrumentos o técnicas debemos recogerlos, tenemos que tener en cuenta los objetivos de nuestra investigación, pues según Hernández, Fernández y Baptista (2006) son el camino hacia los propósitos trazados por el investigador en relación a los aspectos que se pretenden verificar.

Los datos de una investigación nos informan sobre los sujetos u objetos (grupos, programas, contexto) que se encuentran relacionados con la problemática de nuestro estudio. Esta información nos va a ayudar a mejorar nuestra comprensión científica de la realidad que intentamos investigar. Nuestra investigación intenta dar cuenta de una realidad social y, por tanto, son varios los autores, entre los que destacan: Rodríguez, Gil y García (1999) y Colás (2009) que sostienen que los métodos de investigación cualitativa nos van a proporcionar la ayuda necesaria para comprender dicha realidad.

6.1.1 Técnica de recogida de datos. Las técnicas aluden a procedimientos de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando. En concreto, las técnicas cualitativas recogen los datos principalmente en forma de palabras, por tanto, el estudio proporciona un análisis y una interpretación

detallada de los fenómenos. En nuestra investigación se ha empleado la técnica de encuesta cualitativa, una de las estrategias de recogida de datos más conocida y practicada en investigación social debido a su potencial como fuente de información.

Sin embargo, es sorprendente que el término encuesta cualitativa sea casi inexistente en la literatura tanto en libros de textos de metodología general (Alasuutari, Bickman, y Brennan, 2008; Lewis-Beck, Bryman, y Liao, 2004), como en libros de texto sobre los métodos de investigación cualitativa (Creswell, 1998; Schwandt, 1997; Seale, Gobo, Gubrium, y Silverman, 2004). Según Jansen (2012) el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo estudiar promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad dentro de una población en relación a un tema de interés. Mientras que la encuesta estadística estudia la distribución numérica de las características de una población en un tema concreto.

Antes de comenzar con la descripción del proceso de realización de un cuestionario, instrumento que se va a utilizar en la presente investigación, vamos a intentar acercarnos al concepto de técnica de encuestas y a los diferentes tipos de instrumentos que la componen. De hecho, resulta frecuente encontrarse un intercambio terminológico entre dichos conceptos al utilizar la palabra *encuesta* cuando quieren realmente referirse al *cuestionario* (Barraza, 2006).

La técnica de encuestas, se trata del conjunto de procedimientos que son necesarios para llevar a cabo el diseño, la administración y la recogida de datos obtenidos (Cea, 1999). En concreto, se distinguen dos tipos: la entrevista y el cuestionario, ambos operan a través de la formulación de preguntas con el fin de recoger la información necesaria para la investigación.

Por un lado, encontramos la entrevista que se trata de una técnica que permite obtener información a través del medio oral de hechos y acontecimientos subjetivos (Pérez, 2005). Entre las principales fases de la elaboración de la entrevista se encuentran la descripción de los objetivos de la entrevista, el muestreo de las personas a entrevistar y la planificación del desarrollo de la entrevista donde se organiza el contenido y la naturaleza de las preguntas a formular.

Por otro lado, se encuentra el cuestionario que se define como un instrumento orientado a la recogida de datos con el fin de obtener información, de manera

sistemática, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación (Pérez Juste (1991). Este procedimiento es considerado como uno de los clásicos en el campo de las ciencias sociales, y su característica singular reside en su manera menos personal y profunda que la entrevista. El modo de obtener la información puede ser de dos formas diferentes, puesto que dependiendo del modo de formular las preguntas estas pueden ser preguntas abiertas o cerradas.

Las preguntas cerradas, que pueden ser de elección doble o múltiple, presentan la dificultad añadida de prever el tipo de respuesta, por tanto, una investigación exhaustiva acerca de la temática demandada es altamente recomendable. Existen algunos inconvenientes con respecto a este tipo de instrumento, puesto que los sujetos pueden no encontrar la alternativa que corresponde a su realidad y se ven precisados a no contestar o hacerlo al azar. Sin embargo, también existen ventajas en cuanto al tratamiento de los datos obtenidos gracias a su fácil codificación.

En relación al cuestionario de preguntas abiertas, al contrario que el anterior, permite recoger una abundante cantidad de información sobre el objeto de estudio de la investigación. Dicha característica presenta un doble filo, pues el hecho de disponer de información suficiente nos acerca de un modo más personal a los sujetos bajo estudio. Sin embargo, la dificultad reside en el tratamiento de dicha cantidad de información, cuya categorización puede suponer un gran desafío (Hernández Sampieri, Collado Fernández, y Lucio Baptista, 2003).

El cuestionario abierto tiene las siguientes fases que convergen en la realización de éste (Pulido, 1971; Cea, 1999; Buendía, Colás y Hernández, 1998). Dichas fases se resumen del siguiente modo:

1º.- Análisis de procedimiento: comienza con el planteamiento del problema y la consiguiente revisión bibliográfica que nos permitirá conocer el estado actual de la cuestión bajo estudio. Una vez realizada dicha revisión, podemos especificar los objetivos a desarrollar y evaluar las posibilidades que nos ofrece nuestra investigación, tales como los recursos materiales y temporales que disponemos para su puesta en práctica.

2º.- Diseño de la encuesta: una vez que los objetivos han sido planteados, la siguiente fase es la determinación de la población sobre la que se va a realizar el estudio, así como la muestra representativa de ésta.

3º.- Diseño del cuestionario: en esta siguiente fase se trata de construir el instrumento que nos va a permitir recabar la información necesaria para dar respuesta a nuestro problema de investigación, es decir, las diferentes preguntas a las que la muestra seleccionada va a contestar. En un esquema general del proceso de investigación esta fase se inicia con una primera versión del cuestionario, la cual es sometida al juicio de varios expertos. Dichos expertos son personas reconocidas por otros como expertos cualificados en el campo de estudio y que pueden emitir valoraciones, juicios y evidencias sobre el contenido del cuestionario a fin de evaluar su validez.

Si se consigue la aprobación y validación se pasaría a la realización de un estudio piloto, el cual consiste en realizar una investigación similar a la nuestra, pero a una escala menor. La aplicación de éste no es preceptiva, pero es muy recomendable en caso de que sea el propio investigador la persona que ha elaborado dicho instrumento. Su objetivo es detectar cualquier tipo de fallo o error que pueda acarrear algún tipo de problema para la investigación. Una vez detectados los posibles fallos se procede a realizar las modificaciones necesarias para conseguir finalmente la versión final del cuestionario.

6.1.2 Descripción del instrumento empleado. El instrumento utilizado para nuestra investigación es un instrumento ya diseñado, construido y validado por Madrid y Hughes (2011), es decir, que no ha sido elaborado de forma explícita para nuestra propia investigación. En concreto, el instrumento que utilizamos en nuestra investigación es el *cuestionario abierto*. Como comentábamos anteriormente, este instrumento nos permite que de forma organizada se recoja la información necesaria para responder a los objetivos planteados en una investigación (Casas, Repullo, y Donado, 2003).

Las fuentes bibliográficas que fundamentan el cuestionario seleccionado para nuestro estudio se centran en una importante investigación en el campo de la educación bilingüe en Andalucía, en concreto pertenece a la investigación de Madrid y Hughes (2011). Sin embargo, es necesario resaltar que éste ha sido utilizado según a las

necesidades de nuestro estudio. La elección de este instrumento se debió principalmente al hecho de que ambas investigaciones se enmarcan en el mismo contexto. Este hecho nos proporciona seguridad, puesto que las condiciones y potenciales hándicaps fueron considerados en su momento por los autores. De no pertenecer al mismo contexto, éste podría ser inadecuado, inválido y poco fiable para nuestra investigación.

Con el fin de comprobar y demostrar la validez y la efectividad del instrumento dentro de nuestro propio contexto de investigación, se ha llevado a cabo, en primer lugar, la triangulación dialéctica (Flick, 2002). Para este fin, dos investigadores y un profesor de uno de los centros educativos a los que asistimos fueron las personas responsables de validar el cuestionario. El uso de tres puntos de vista diferentes y, por tanto, la opinión, la valoración y los juicios emitidos por dichos expertos nos proporcionan el rigor, la riqueza y la complejidad necesaria para el presente estudio.

Como comentábamos anteriormente, el instrumento empleado en nuestra investigación consiste en un cuestionario abierto (Madrid y Hughes, 2011), el cual se puede ver en los anexos (p. 347) que forma parte de un instrumento más amplio que se utilizó en la investigación de Madrid y Hughes (2011). Su versión completa se encontraba dividida en cuatro partes con el fin de evaluar las siguientes habilidades lingüísticas:

- Parte I: Comprensión auditiva o Listening (ítems 1-14)
- Parte II: Comprensión lectora o Reading (ítems 15-24)
- Parte III: Escritura o Writing (ítems 25-27)
- Parte IV: Hablar o Speaking

Para nuestra investigación, hicimos uso únicamente de una de las partes, en concreto la tercera parte: escritura o writing (ítems 25-27), puesto que como se ha ido indicando a lo largo de la investigación, la competencia escrita es el foco de nuestra investigación, y a través de ésta vamos a ser capaces de dar respuesta a los objetivos planteados.

Nuestro cuestionario se encuentra organizado en dos dimensiones diferenciadas. En la primera sección se encuentran las cuestiones a completar sobre la información sociodemográfica de la muestra participante. Ésta encabeza el cuestionario y contiene 7 ítems en los que se requiere la siguiente información:

Tabla 11

Datos sociodemográficos demandados en nuestro cuestionario abierto

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo

Lengua materna de la madre y el padre

Lengua que se habla en casa

Lengua utilizada en la clase de inglés por el profesor/a

Estancia en un país angloparlante

Clases particulares

Fuente: Elaboración propia.

La edad no se tiene en cuenta, pues todos los participantes oscilan entre los 15 y 16 años, lo que significa que esta variable no va a influir en los resultados.

El conocimiento de los perfiles sociodemográficos, nos ayuda a comprender las características culturales y simbólicas de nuestra muestra con respecto al tema que intentamos investigar. Esta información es de gran valor, ya que enriquece en gran medida la interpretación de los resultados finales y en muchos casos, algunos criterios resultarán determinantes para nuestras conclusiones.

La segunda dimensión está compuesta por tres ítems que corresponden a nuestra principal fuente de información: tres composiciones cortas que deben ser escritas adecuándose a tres tipos de textos: un e-mail, como ejemplo de escritura social; una historia corta, como escritura creativa, y finalmente, una opinión sobre un acontecimiento escolar, como ejemplo de escritura argumentativa.

Estos tres estilos discursivos fueron seleccionados en consonancia al contexto escolar y al nivel académico en que se encuentran los estudiantes participantes: el último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Del mismo modo, presentan una naturaleza muy variada que nos permite compilar información de distinta índole ofreciendo, de este modo, mayor riqueza a la investigación.

Esta variedad viene derivada por, como se ha mencionado en el marco teórico, dos aspectos fundamentales que influyen de forma inmediata en el tipo de lenguaje, la

organización y la estructura que se debe usar en un texto. Estos dos aspectos son: el propósito del texto y la audiencia (Hedge, 1988).

En primer lugar, el *escrito creativo* es un texto narrativo, en particular una *historia corta* con la temática de un accidente. El escrito creativo se describe como una forma de expresión artística, la cual se apoya en la imaginación para transmitir el sentido del texto (Hedge, 1988). En cuanto a los rasgos lingüísticos, como indicábamos en el capítulo 4, este tipo de textos se caracteriza por el predominio de las estructuras sintácticas y el uso de las formas verbales con el fin de encadenar los hechos que se narran en la historia.

En segundo lugar, encontramos el *escrito social*, en concreto, se demanda a los estudiantes de escribir un email. En el análisis de este género, en cuanto a la adecuación textual, se espera que los estudiantes conozcan la estructura paratextual típica de un email (Nikleva y Nuñez, 2013). Los diferentes elementos son:

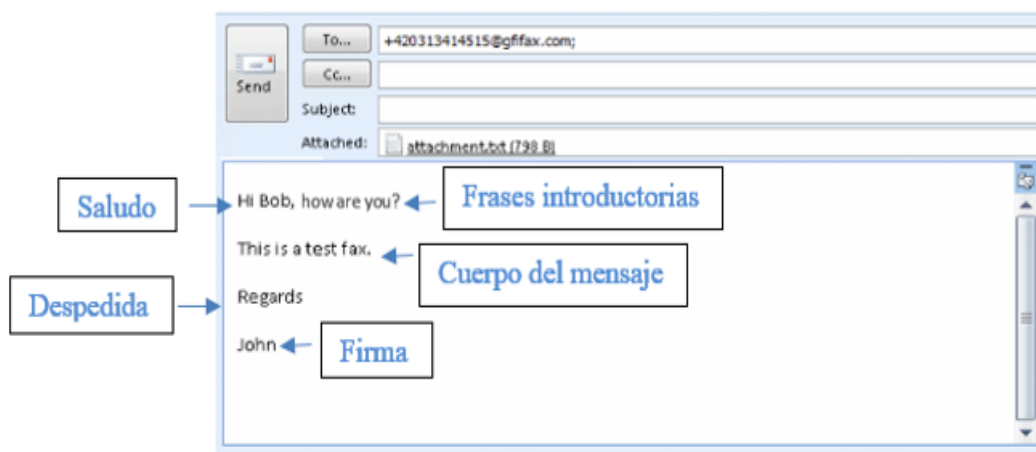


Figura 16. Estructura paratextual de un email. Fuente: Elaboración propia

Desde el punto de vista lingüístico, el estilo requerido tanto a nivel sintáctico como semántico se trata de un estilo coloquial e informal, siempre teniendo en cuenta de que se trata un texto escrito.

Por último, en relación al *escrito institucional*, como Hedge (1988) lo denomina, se demanda un *texto argumentativo*, en concreto una *opinión* en relación a una temática relacionada con el centro educativo: los uniformes. Este tipo de texto requiere el uso de marcadores textuales que permitan la manifestación de argumentos, así como un léxico apropiado a la temática.

6.2 Proceso de Recogida de Datos: Instrumentación

El proceso de recogida de datos se entiende por todas las tareas o actividades que el investigador realiza con la muestra participante con el fin de obtener los datos necesarios para la investigación. Según Hernández y Maquilón-Sánchez (2010) se trata de una serie de acontecimientos donde se lleva a cabo el estudio. En nuestro caso, este proceso comienza con la puesta en contacto con los centros educativos seleccionados, y posterior organización de tareas con los mismos.

La aproximación a los centros no es una tarea fácil, pues plantea la necesidad de negociar el acceso a ellos. El primer momento, en ambos centros, estuvo precedido del envío de un email, con la intención de no ser demasiado intrusivo al comienzo del proceso; una vez que aceptaron y confirmaron su participación en la investigación tuvo lugar una reunión con los directores y los profesores encargados de los grupos demandados.

En dicho email se planteaba de forma detallada y concreta, la intención de dicho escrito, así como el plan de acción que se pretendía llevar a cabo con la muestra participante. Este plan de acción incluye las estrategias, los recursos, y la duración de la puesta en práctica del instrumento, es decir, la presentación de los diferentes hitos del proceso de recogida de datos con el fin de facilitar dicho proceso a los integrantes de la comunidad educativa seleccionada. Entre las estrategias detalladas cabe destacar el objetivo de la investigación, el cual es imprescindible que sea documentado, las acciones a realizar con los participantes y las personas que necesitamos para su implicación en la investigación. Dicho diseño se encuentra recogido en la siguiente tabla:

Tabla 12.

Diseño del plan de acción para la puesta en práctica del cuestionario abierto en los centros educativos seleccionados.

Diseño del Plan de Acción

Duración	La puesta en práctica del cuestionario abierto llevará aproximadamente 50 minutos.
Recursos	Un aula disponible en la que se encuentren los estudiantes que van a participar en este proyecto.
Objetivo	El objetivo general se trata de describir el efecto que ambos enfoques metodológicos, ILE y AICLE, producen en la competencia escrita en lengua inglesa en los estudiantes de 4ºESO pertenecientes a dos centros educativos de Granada.
Acciones	Una vez en el centro, el investigador con ayuda de los profesores de la clase dará una explicación de la investigación a los alumnos, para más tarde proporcionarles el cuestionario abierto.
Personas implicadas	Los estudiantes de 4º ESO de la línea bilingüe, AICLE, y de la línea monolingüe, ILE.

Fuente: Elaboración propia.

Las reuniones que tuvieron lugar con los directores y con los distintos profesores permitieron la creación de un escenario de investigación donde se posibilitó el conocimiento general del estudio que se iba a llevar a cabo. Del mismo modo, se plantearon nuestras intenciones y principios éticos de autonomía, anonimato, confidencialidad y beneficio de toda persona participante en ambos centros, además del posterior compromiso en relación a la devolución.

Tal intención de devolución no sólo implica la devolución de la información generada y la comunicación de los resultados de la investigación, sino que también se pretenden incluir acciones de orientación y asesoramiento en respuesta a cualquier demanda que pudiese surgir a partir de dicho proceso.

Tras dichas reuniones se concertó una fecha para el desarrollo del plan de acción en los diferentes centros. Una vez allí, la receptividad de los actores involucrados en ambos centros facilitó en gran medida el buen desarrollo de nuestro trabajo de campo.

La investigadora y los profesores responsables de las clases fueron partícipes de, en primer lugar, dar una explicación de la investigación a los alumnos, para más tarde proveer a los alumnos con el cuestionario abierto mencionado anteriormente.

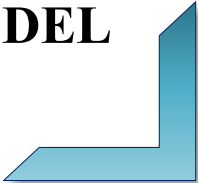
El tamaño total de la muestra participante fue de 112 alumnos todos ellos nativos de español con inglés como segunda lengua y pertenecientes al curso de 4º ESO de Enseñanza Secundaria Obligatoria, como ha sido indicado en la descripción de la muestra en el capítulo anterior. Sin embargo, creemos importante mencionar que cuatro estudiantes del grupo de la línea ILE del centro público de la localidad de Granada dejaron en blanco la totalidad del cuestionario, respondiendo únicamente a los datos sociodemográficos demandados.

El resultado de la pasación del instrumento fue la obtención de un corpus de datos constituido por composiciones escritas que constituyen la información clave en la que se basa este estudio, junto con los datos sociodemográficos que nos ayudarán a presentar y apoyar los resultados desde diferentes perspectivas enriqueciendo y complementando nuestro estudio.



CAPÍTULO 7.

PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS: ELABORACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS



"La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos" (Ryan y Bernard, 2003, p. 274).

7.1 Fases del Análisis Cualitativo de Datos

Por análisis cualitativo de datos entendemos “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley, 1980, p.70). Los procedimientos que se llevan a cabo en los análisis cualitativos han conducido a numerosas críticas y falta de credibilidad, puesto que para muchos existe una falta de precisión y de sistematización. Afortunadamente, este problema se ha ido disipando con la consolidación de procedimientos como: el análisis de contenido, el análisis de discurso o la teoría fundamentada.

En la presente investigación, el procedimiento que más se adecúa a la naturaleza de nuestro estudio es el *análisis de contenido*, el cuál según Navarro y Díaz (1995) “actúa como filtro epistemológico que constriñe el conjunto de las interpretaciones posibles, a la vez que aumenta el rigor del mismo” (p.181). En concreto, Bardin (1996) define el término de análisis de contenido como

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (p.32).

En base a esta definición, en este estudio el análisis de contenido que nos proponemos tiene como finalidad extraer los significados de la información de nuestros textos encontrando las categorías y las relaciones existentes entre ellas. Dicho proceso nos permitirá arrojar luz al tema planteado en la presente investigación.

La interpretación de los textos mediante el análisis de contenido no es un proceso lineal, sino que se caracteriza por su carácter cíclico:

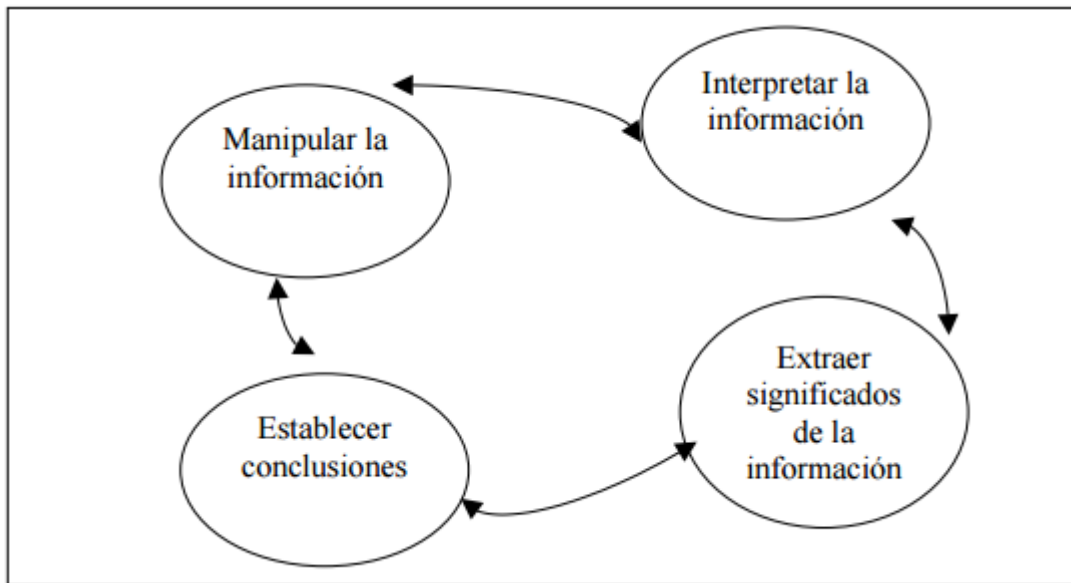


Figura 17. Proceso de análisis de datos cualitativo. Fuente: Rodríguez (2003).

En la investigación interpretativa, esta forma cíclica es necesaria, pues gracias a estos procesos circulares y recurrentes, el investigador, casi sin darse cuenta, descubre aquellas categorías que se solapan o aquellos aspectos importantes que no se tuvieron en cuenta en una primera revisión. De este modo, nuevos ciclos se suceden con el fin de conseguir la delimitación de un marco de categorización en el que se integren las variables a tener en cuenta de los textos bajo estudio.

Dicha razón nos lleva a mantener que:

el análisis de datos cualitativos no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, como ocurre en los análisis cuantitativos. Opera por ciclos, tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva (Buendía et al., 1998, p.289).

Autores como Rodríguez, Gil y García (1996) y Colás y Buendía (1994) establecen una propuesta sobre el proceso a seguir en el análisis de datos cualitativos, el cual gira en torno a tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y

transformación de los mismos y, finalmente, formulación y verificación de conclusiones (Rodríguez, 2003).

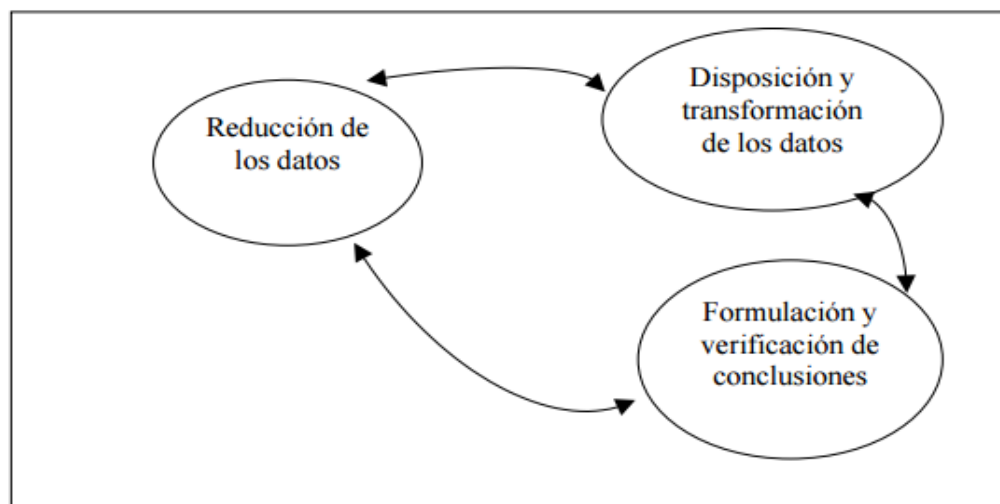


Figura 18. Modelo interactivo de las fases del análisis de datos cualitativos.

Fuente: Rodríguez (2003).

Este proceso es el que hemos abordado en la presente investigación, por tanto, vamos describir las diferentes operaciones realizadas:

1. Reducción de datos.

Entre las diversas características que definen la investigación cualitativa podemos destacar el gran volumen de datos que suelen recogerse. Por ello, la etapa de reducción de datos es considerada como uno de los procesos más complejos en el análisis de datos, pues se trata de dar sentido a una cantidad ingente de datos. Es por dicha razón por la que es indispensable el uso de un software informático que nos ayude a controlar y delimitar el proceso de análisis. No obstante, cabe mencionar que, aunque nos ayudemos de dichos programas, sigue siendo el investigador quien asigne los significados a los datos antes y después de los análisis (Huber, 1988).

El proceso de reducción de datos es un proceso largo, aunque fascinante, donde la acción principal consiste en la *separación de unidades, identificación y clasificación de elementos*, y en la *síntesis y agrupamiento*. Este tipo de actividades son las más inmediatas que se desempeñan durante el proceso de reducción de datos y son

comúnmente conocidas como *definición de unidades de análisis, codificación y categorización*, y *agrupación física* (Rodríguez, Gil y García, 1996).

1.1 Separación de unidades de contenido

En la actividad de separación de unidades, autores como Bardin (1986), Krippendorff (1990) o Pérez Serrano (1994) diferencian las unidades de análisis entre *unidades de registro* y *unidades de contexto*. Las primeras corresponden a las unidades más pequeñas de texto con significación propia; mientras que las unidades de contexto son aquellos fragmentos de texto más largos donde la unidad de registro adquiere plenamente su sentido.

1.2 Identificación y clasificación de elementos

Una vez que las unidades de análisis han sido definidas, debemos identificarlas y etiquetarlas, es decir, categorizarlas y codificarlas. Como bien indica Rodríguez (2003) las operaciones de categorización y codificación son respectivamente los aspectos conceptuales y físico-manipulativo de una misma actividad. Por tanto, la *categorización* es el proceso mediante el cual se define conceptualmente una unidad, mientras que la *codificación* es la operación en la que se le asigna a cada unidad un código propio de la categoría en la que consideramos que se encuentra incluida.

1.3 Síntesis y agrupamiento

La actividad de síntesis y agrupamiento se encuentran íntimamente ligadas a las operaciones de categorización y codificación. Pues en sí mismas dichas operaciones llevan a cabo la agrupación de las unidades de análisis, es decir, una labor conceptual de síntesis. Dicha labor nos permite identificar los aspectos que caracterizan a las diferentes categorías creadas y, por tanto, podemos llevar a cabo la reconceptualización y refinamiento de cada categoría.

2. Disposición y transformación de los datos

Las posteriores tareas a realizar son la disposición y la transformación de los datos, es decir, se trata de presentar los datos en otro lenguaje, ya sea numérico o gráfico y advertir de las relaciones existentes entre conceptos a través de diagramas, imágenes visuales o matrices (Strauss y Corbin, 1990). Se trata de una fase de establecimiento de redes y patrones de relación entre códigos.

3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones

Como avanzábamos anteriormente el proceso de análisis cualitativo es un proceso cíclico, por tanto, la obtención de resultados no tiene lugar únicamente al finalizar el proceso de análisis, sino que pueden extraerse durante todo el proceso. Estos pueden surgir en función del modo en que se organiza y se dispone la información. En cuanto a la verificación de conclusiones, ésta se trata de la comprobación o incremento de la validez mediante el acceso prolongado al campo de trabajo o mediante procesos de triangulación con otros investigadores.

7.2 Descripción de la Elaboración del Sistema de Categorías

El proceso desarrollado para el análisis cualitativo de datos en esta investigación ha seguido las fases descritas anteriormente. Estas fases tienen como objetivo, la construcción de un sistema de categorías, tomando como base la revisión teórica de investigaciones sobre el tema. De hecho, los procedimientos articulados en las fases nos han permitido elaborar un sistema de categorías definitivo.

El proceso de construcción de nuestro sistema de categorías, de carácter deductivo-inductivo, comienza en la revisión de la literatura existente en este campo realizada en las primeras fases de la investigación. Las principales fuentes de información en las que se apoya nuestro sistema de categorías se trata de las investigaciones enmarcadas en el estudio de las diferentes competencias que intervienen en la habilidad de la escritura.

La revisión de dichas investigaciones nos ha permitido remontarnos a mediados del siglo pasado cuando Chomsky (1965) introduce el concepto de competencia lingüística. Sin embargo, pese a su gran calado en la comunidad científica, numerosas críticas plasmaron el gran vacío que este autor dejaba al tratar únicamente aspectos puramente lingüísticos al considerar la competencia comunicativa de los individuos.

Desde entonces, autores como Hymes (1972) abrieron paso a un nuevo concepto de competencia comunicativa en el que se integraba una perspectiva sociolingüística teniendo en cuenta el contexto en el que la situación comunicativa se enmarca, así como el proceso de interacción que se produce.

Esta nueva teoría comunicativa fue posteriormente desarrollada por autores como Savignon (1972, 1983), Widdowson (1983), Van Ek (1984), Celce-Murcia et al. (1995) Bachman y Palmer (1996). Todos ellos consideraban necesaria la integración de diferentes perspectivas al concepto de competencia comunicativa. Sin embargo, en la revisión de las diferentes investigaciones, encontramos el enfoque teórico sobre la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980, 1981) que responde perfectamente a los objetivos determinados para nuestra investigación.

Este enfoque teórico de la competencia comunicativa se encuentra dividido en cuatro campos de conocimiento: competencia gramatical o lingüística, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociolingüística. Estos conforman cuatro aspectos clave e imprescindibles para el estudio de la competencia escrita (se encuentran descritas en el marco teórico en el Capítulo 4). Asimismo, esta teoría clasificatoria incluye los diferentes aspectos que se observan en la figura 19:

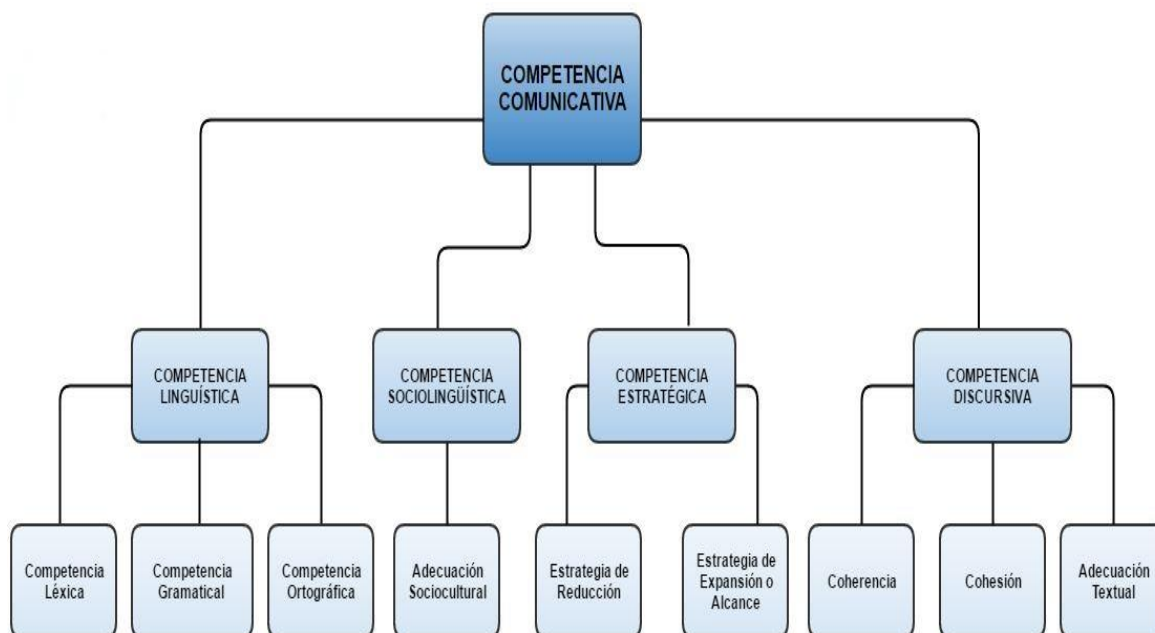


Figura 19. La competencia comunicativa y sus cuatro campos de conocimiento. Fuente: Canale y Swain (1980). Adaptación personal.

Este procedimiento deductivo al que hemos recurrido en un principio ha sido el punto de partida para acercarnos, desde un punto de vista empírico, al contexto bajo estudio. Asimismo, nos ha permitido establecer las principales categorías a priori,

expuestas anteriormente, teniendo en cuenta la literatura planteada en el marco teórico, los objetivos y el instrumento de investigación utilizado.

Partiendo de este primer sistema de categorías, procedimos a la primera aplicación en nuestro ámbito de estudio: *las producciones escritas*, con el fin de determinar si dicho sistema se ajustaba a la naturaleza de nuestra investigación. Para ello, una vez iniciado el proceso de análisis, comenzamos por vía inductiva un proceso de categorización y codificación. Dicho proceso se realizó en el software informático de análisis de datos cualitativos N-VIVO en su versión 11. Esto nos permitiría la creación de nuevas categorías, la modificación o la eliminación de aquellas que no se encontrasen dentro del contexto de nuestro estudio.

En esta primera aplicación pudimos identificar los siguientes aspectos a considerar:

- La primera versión del sistema de categorías estaba basada en los cuatro campos de conocimiento de Canale y Swain (1980,1981), los cuales conforman las cuatro dimensiones principales de nuestro sistema y sus correspondientes categorías. Sin embargo, nada más comenzar el proceso de codificación, nos dimos cuenta que precisábamos de una clasificación más detallada en torno a la dimensión *Competencia Lingüística*, con el fin de ser capaces de observar la habilidad de los estudiantes en los diferentes aspectos lingüísticos que conforman la competencia escrita.
- Otro aspecto a considerar es referente al modo de analizar dos de las competencias que consideramos en este estudio: la *Competencia Lingüística* y la *Competencia Discursiva*. En el análisis de la competencia escrita, la manera más adecuada para conocer el nivel de ésta es identificando los errores con el fin de descubrir las causas y conocer las estrategias que utilizan los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.
- Por otro lado, como avanzamos en el Capítulo 4 la *Competencia Sociolingüística* es estudiada a través de la Retórica Contrastiva (Kaplan 1984), un indicador textual que ofrece una perspectiva sociocultural del discurso en relación al aprendizaje de L2. Sin embargo, para su análisis, al tratarse de un

aspecto de difícil respuesta, se pudo observar que debíamos encontrar un indicador que nos mostrase la perspectiva sociocultural del discurso en relación con el aprendizaje de segundas lenguas. Para ello, era necesario encontrar un indicador que nos permitiese explorar una perspectiva tripartita desde el plano lingüístico, discursivo y cultural.

- Por último, otro aspecto a resaltar es en referencia a la *Competencia Estratégica* y, en concreto, a las estrategias de reducción. Aunque se pudo identificar con anterioridad a la primera aplicación del sistema de categorías en las producciones escritas, tras la constatación en los propios textos quedó evidenciada la dificultad para identificar este tipo de estrategias en un medio estático como es el escrito. Por este motivo se decidió eliminar esta categoría creada en un primer momento.

Como consecuencia de estas problemáticas encontradas, nos planteamos otra forma de enfocar el análisis en nuestra segunda aplicación.

Para dar respuesta a la carencia de una clasificación más detallada de la *Competencia Lingüística* hicimos uso de diferentes fuentes, a través de la vía deductiva, con el fin de extraer la información necesaria para nuestra investigación. También es necesario señalar que complementamos al mismo tiempo la vía inductiva, apoyándonos en los textos bajo estudio con el fin de adaptar el sistema de categorías a nuestros datos.

Tras una cuidadosa revisión de la literatura, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERC) (Consejo de Europa, 2001) fue la base en la que nos apoyamos, junto con nuestros propios datos, para crear los rasgos pertenecientes a las distintas categorías presentadas a priori. En primer lugar, en relación a la categoría *Competencia Gramatical*, distinguimos tres planos o niveles de estudio: gramática, estructura, aspectos morfosintácticos. Dentro de estos se identificaron diversos rasgos que presentaremos en la descripción del resultado final del sistema de categorías.

En cuanto a la categoría *Competencia Léxica*, observamos la necesidad de identificar los problemas que los estudiantes presentan en cuanto a la adecuación léxica, es decir, que el hablante se adapte o no de forma adecuada al registro que cada situación demanda. Por último, en relación a la *Competencia Ortográfica*, debemos señalar que, según el MERC, éste se compone del correcto uso de la ortografía de las palabras y de

las reglas de puntuación. No obstante, atendiendo a las producciones de nuestros estudiantes, se pudo observar que sólo hacían uso los siguientes signos de puntuación: coma, punto y el signo de exclamación. Por tanto, los rasgos creados fueron en torno a dichos aspectos.

Por otro lado, como se ha comentado anteriormente, el análisis de errores es el modo más adecuado para conocer el nivel de competencia escrita, por tanto, como consecuencia de esta valoración los aspectos integrantes de las dimensiones *Competencia Lingüística* y *Competencia Discursiva*, fueron modificados para poder identificar aquellos aspectos relativos a dichas categorías cuando se encuentran afectados por el error.

El hecho de encontrar una nueva forma de enfocar el análisis también tuvo lugar en la dimensión denominada *Competencia Sociolingüística*. Siguiendo la definición de esta competencia y teniendo en cuenta el carácter escrito de nuestro objeto de estudio, el tipo de análisis que, como se menciona anteriormente, nos permitiese explorar la *Retórica Contrastiva* (Kaplan, 1984) desde una perspectiva tripartita es el *Análisis de la unidad-t* (Hunt, 1970), que se encuentra descrito en detalle en el Capítulo 8. Sin embargo, este nuevo enfoque debido a sus características específicas debía ser utilizado en otro programa informático conocido como L2 Syntactic Analyzer (Lu, 2010), presentado en el capítulo anterior.

Los resultados de esta segunda aplicación del sistema de categorías nos ayudaron a introducir, modificar y eliminar categorías y rasgos, así como para reflexionar sobre un nuevo enfoque del análisis a la hora de aplicar el sistema. Por tanto, a partir de esta segunda aplicación quedaría constituido el sistema de categorías que, tras los diversos ajustes a la naturaleza del estudio, hemos utilizado en la presente investigación.

El resultado final es un sistema de categorías creado a partir de diversas adaptaciones vía deductiva-inductiva, que se adecua a la naturaleza de nuestra investigación. Por tanto, nos queda presentar la descripción detallada de las diferentes dimensiones, categorías, rasgos y subrasgos del sistema de categorías definitivo.

7.3 Descripción del Sistema de Categorías Definitivo

Una vez que nuestro sistema de categorías ha sido constituido, presentamos en este apartado la descripción y definición de cada dimensión, categoría, rasgo y subrasgo que conforman dicho sistema, indicando el código asignado.

7.3.1 Dimensión Competencia Lingüística (CL). La *Competencia Lingüística* es aquella que se centra en los aspectos formales de la lengua y en la capacidad de utilizarlos. El Consejo de Europa (2001, p.107) indica que, “a partir de estos componentes se pueden formular y articular mensajes bien formados y significativos”. No obstante, como se ha comentado anteriormente, para conocer el nivel de la competencia escrita en relación a la dimensión de la Competencia Lingüística era necesario aplicar la técnica de análisis de errores, por tanto, en nuestro estudio necesitamos identificar aquellos aspectos de la lengua que se encuentren afectados por el error.

Partiendo de esto, hemos considerado como categorías dentro de la dimensión *Competencia Lingüística*: la *competencia gramatical, léxica y ortográfica*.

7.3.1.1 Competencia Gramatical (CLG). La *Competencia Gramatical* se define como el conocimiento del sistema gramatical y la capacidad de ponerlo en práctica con eficacia (Consejo de Europa, 2001). En nuestro estudio, el análisis se centra en la susodicha categoría cuando ésta se encuentra afectada por el error. Los rasgos que pertenecen a esta categoría son los aspectos gramaticales (CLGG), la estructura (CLGE) y, por último, a los aspectos morfosintácticos (CLGM). En la figura 20 se presentan los diferentes rasgos y subrasgos que se han tenido en cuenta dentro de esta categoría.

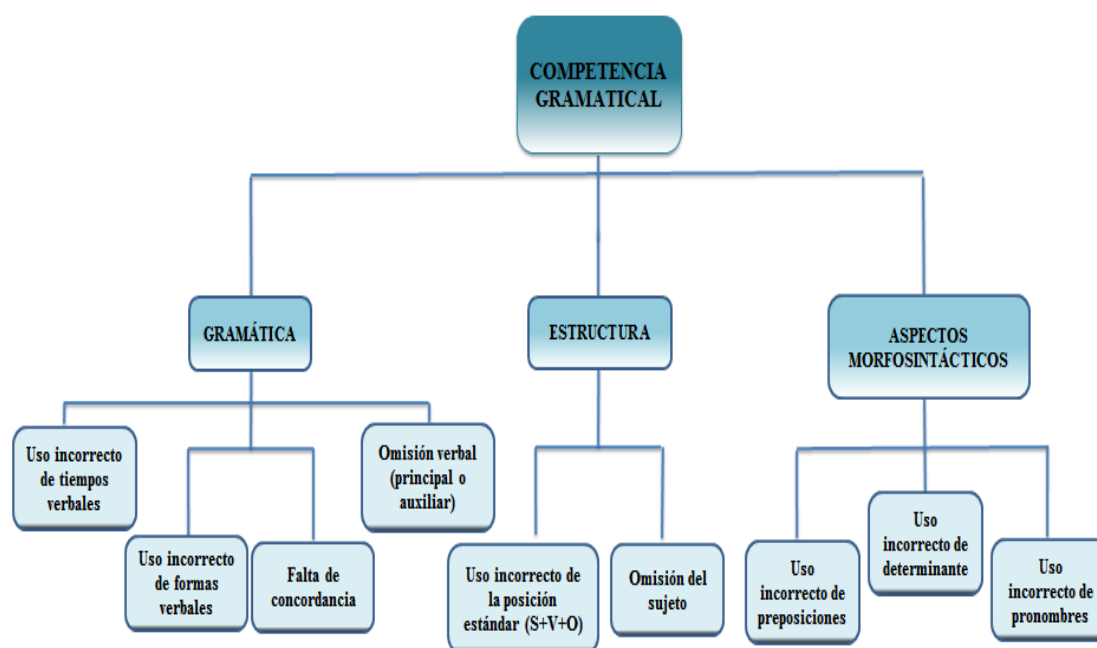


Figura 20. Categoría Competencia Gramatical, sus rasgos y subrasgos.

Fuente: Elaboración propia

El rasgo *aspectos gramaticales* (CLGG) comprende aquellos aspectos que fueron detectados, de un modo deductivo-inductivo, en el corpus textual de los estudiantes bajo estudio. En primer lugar, se encuentra el subrasgo *tiempos verbales*, cuyo código es CLGGT. Éste se define como cada uno de los paradigmas en los que se divide la conjugación verbal con el fin de expresar el momento temporal en que se encuentra la acción. En nuestro estudio, se trata de la confusión de dichos paradigmas, por ejemplo, utilizar el presente simple cuando debería haberse utilizado el pasado simple.

<Elementos internos\ 04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

when I come to my house I saw – “came”

En segundo lugar, encontramos el subrasgo *formas verbales* (CLGGF) que se entiende como la combinación errónea de las diferentes realizaciones de un mismo verbo.

<Elementos internos\15 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

I will died – “die”

En tercer lugar, está la falta de *concordancia gramatical* (CLGGC) se detecta por la ausencia del verbo, ya sea el verbo principal o el auxiliar. En este estudio se ha analizado a través de la perspectiva sujeto-predicado.

<Elementos internos\13 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,64%]

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

you was late – “were”

Finalmente, el subrasgo *omisión verbal* (CLGGO) se detecta por la ausencia del verbo, ya sea el verbo principal o el auxiliar.

<Elementos internos\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

I Ø to do karate. – “go”

El rasgo *estructura*, cuyo código es (CLGE) que trata con aspectos relativos a la estructura de las oraciones construidas por los estudiantes bajo estudio, abarca dos subrasgos. El primero se trata de la *omisión del sujeto* (CLGES) que se identifica cuando el sujeto no se ha incluido en la lengua meta.

<Elementos internos\12 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

Ø Is one of my favourites sports. – It*

El segundo subrasgo es la *posición estándar* (CLGEP) que se detecta cuando no se ha mantenido la estructura oracional por la que se caracteriza la lengua inglesa.

<Elementos internos\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

It's a sport very fun

Finalmente, el rasgo *aspectos morfosintácticos* (CLGM) se basan en las funciones de las clases de palabras que componen un texto, y en la relación que guardan dichas palabras dentro de éste. Sin embargo, al realizar nuestro sistema de categorías de forma deductiva-inductiva hemos podido comprobar que sólo tres clases de palabras merecían ser destacadas en nuestro análisis.

Estos tres tipos de palabras pertenecen a un conjunto llamado “closed-system items”, puesto que son conjuntos de palabras que no se pueden expandir ni cambiar su significado. En este estudio se han detectado estas palabras cuando su uso ha sido el incorrecto en la lengua meta. Éstas son, en primer lugar, las *preposiciones* (CLGMP):

<Elementos internos\25 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

I left of the hospital – “Ø”

En segundo lugar, se encuentra el subrasgo de los determinantes (CLGMD):

<Elementos internos\08 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

I like to lie down on Ø sofa – “I like to lie down on **the** sofa”

Y finalmente, los pronombres (CLGMB):

<Elementos internos\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

in front of our – “us”

7.3.1.2 Competencia Léxica (CLL). La *Competencia Léxica* está definida por el MERC como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo adaptándose de forma adecuada al registro que cada situación demanda (Consejo de Europa, 2001). En nuestro estudio, el análisis se centra en la carencia o falta de *adecuación léxica* (CLLA) en relación a las palabras encontradas que son apropiadas con el contexto en el que estaban insertas.

<Elementos internos\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,42%]

Referencia 3 - Cobertura 1,76%

this wearing norms doesn't **release** the differences in the society.

En la figura 21 se aprecia la existencia del rasgo tenido en cuenta a nivel léxico:



Figura 21. Categoría Competencia Léxica y su rasgo. Fuente: Elaboración propia

7.3.1.3 Competencia Ortográfica (CLO). La *Competencia Ortográfica* se define a través del conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen la lengua escrita (Consejo de Europa, 2001). Por un lado, encontramos el rasgo de *ortografía* (CLOO) entendido como el uso correcto de las normas de grafía de la lengua, en nuestro caso de la lengua inglesa. En nuestro estudio, se trata del uso incorrecto de ésta como se aprecia en el siguiente ejemplo:

<Elementos internos\04 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,57%]

Referencia 2 - Cobertura 0,73%

and it was **raiding** a horse. -- "riding" → / (rī'ding)/

Por otro lado, está el rasgo de *puntuación* (CLOP) definida tanto por el uso correcto de las reglas gramaticales que ayudan a definir las expresiones e interpretarlas, como por el correcto uso de las reglas que ayudan a la lectura. En nuestro análisis de errores se identifican dichos aspectos cuando éstos se encuentran afectados por el error, es decir, cuando su uso es incorrecto en la lengua meta objeto de estudio.

En el caso del aspecto de puntuación, se detectan dichos errores ya sea por adición u omisión innecesaria del punto (CLOPP), coma (CLOPC) y signo de exclamación (CLOPE). Sólo identificamos estos tres aspectos, pues no se ha detectado el uso de otros aspectos de puntuación en las producciones escritas de nuestra muestra participante. En relación al aspecto de ortografía encontramos los errores que son causados debido a la confusión del estudiante con la nueva lengua adquirida o con su lengua nativa. Presentamos algunos ejemplos de dichos subrasgos:

<Elementos internos\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,58%]
Referencia 1 - Cobertura 1,58%

It was so embarrassing! That became the worst night in my life!

<Elementos internos\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,43%]
Referencia 1 - Cobertura 3,45%

when you said me that you have just started to do karate. I thought that I also should have a hobby.

<Elementos internos\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,37%]
Referencia 1 - Cobertura 1,67%

Yesterday I was very scared, when I waked up

En la figura 22 se presentan los diferentes rasgos y subrasgos que se han tenido en cuenta dentro de esta categoría.



Figura 22. Categoría Competencia Ortográfica, sus rasgos y subrasgos. Fuente: Elaboración propia.

7.3.2 Dimensión Competencia Discursiva (CD). La *Competencia Discursiva* se encuentra definida como la habilidad de construir frases y oraciones de modo que se formulen unidades lingüísticas coherentes, bien formadas, significativas y adecuadas al contexto (Consejo de Europa, 2001). De este modo, los tres rasgos que están integrados dentro de esta categoría son: *cohesión, coherencia y adecuación textual*.

En primer lugar, la coherencia y la cohesión son los elementos esenciales que trabajan juntos en un texto para conseguir el éxito comunicativo a través de la consistencia y el sentido de la conectividad. La adecuación textual, sin embargo, es un concepto definido como la constelación de características lingüísticas que se adaptan a una situación comunicativa específica (Halliday y Hasan, 1989). Esta adecuación debe respetar ciertos criterios con referencia al tema, al destinatario y al canal de producción o transmisión del texto, así como a la relación interpersonal entre los interlocutores y a la intención del emisor.

No obstante, en este estudio se tienen en cuenta, nuevamente, los aspectos relativos a esta categoría que se encuentran afectados por el error. Consecuentemente, atenderemos a la cohesión (CDC) cuando detectemos la ausencia de las relaciones lógicas que se establecen para expresar las ideas y, por ende, cuando se identifique la escasez o inexistencia de recursos cohesivos como son los marcadores textuales

<Elementos internos\ 26 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 14,35%]

Referencia 3 - Cobertura 7,02%

My opinion is that... It will be great ... I love the uniforms. I'm a heavy metal and I like the tshirts but I'm a super friki of Japan and there ... They use the uniforms. I want a uniform in my school... This cool.

En cuanto a la coherencia (CDH) se considera una propiedad inherente al texto que permite que el conjunto textual se perciba como adecuado al contexto por parte del lector. En este estudio, se han detectado los casos en los que se encontraba la ausencia de coherencia como se aprecia en el siguiente ejemplo:

<Elementos internos\ 20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,06%]

Referencia 2 - Cobertura 3,37%

In my opinion is the uniforms a not necessary shoes but I'm not became school uniforms;

Finalmente, la falta de adecuación textual (CDA) en las producciones escritas de los informantes bajo estudio se basa en la falta de adaptación a una situación comunicativa específica, en cuanto a la referencia al tema, al destinatario y al canal de producción o transmisión del texto, así como a la relación interpersonal entre los interlocutores y a la intención del emisor.

<Elementos internos\ 19 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 14,35%]

Referencia 1 - Cobertura 7,02%

I play tennis in my free time and I go on Monday and Wednesday. I play basketball too but it is on Friday and Saturday. I want to become a good basketball player and the best tennis player.

En la figura 23 podemos apreciar las categorías que conforman esta dimensión:

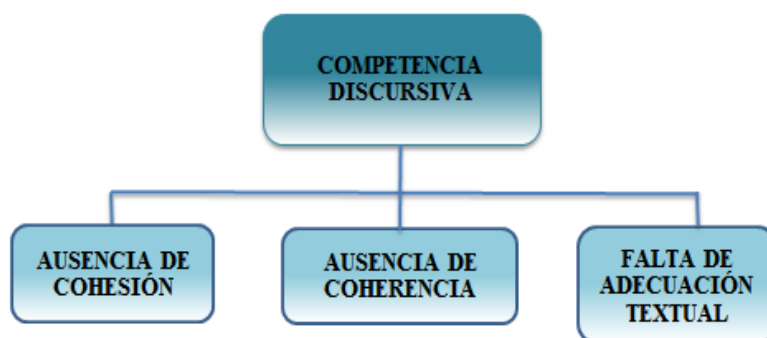


Figura 23. *Dimensión Competencia Discursiva y sus categorías.* Fuente: Elaboración propia.

7.3.3 Dimensión Competencia Estratégica (CE). *La competencia estratégica* alude a la habilidad de utilizar ciertos elementos ya sean verbales o no para garantizar el éxito de la comunicación (Canale y Swain, 1980, p.30). Esta habilidad permite a los estudiantes resolver problemas comunicativos, pese a tener una competencia inadecuada del código lingüístico y sociocultural, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa en líneas generales.

Como se mencionó anteriormente, aunque en el modelo original de Canale y Swain (1980) se encuentran dos grupos de estrategias: *Estrategias de Alcance o Expansión*, y las *Estrategias de Reducción*. Estas últimas presentan una dificultad añadida en el análisis de las producciones escritas, pues a través de este medio estático, como es la escritura, las diferentes estrategias valoradas por el estudiante con

anterioridad al ejercicio escrito, no se encuentran reflejadas en las composiciones escritas que disponemos.

Por este motivo, en este estudio vamos a centrarnos únicamente en las *Estrategias de Alcance y Expansión* (CEA) que permiten al estudiante transmitir su mensaje original sin tener que reelaborar o cambiar su objetivo, aunque las expectativas no sean cubiertas con éxito en todas las ocasiones. Entre dichas estrategias encontramos: code-switching, extranjerización y traducción literal o transferencia de L1 como se puede observar en el siguiente diagrama.

En primer lugar, la estrategia conocida como *Code-switching* (CEAC) se basa en el uso activo de palabras o frases de la lengua materna del estudiante debido a su dominio limitado de la L2. En nuestro estudio, encontramos diversas palabras en español con el fin de sustituir la palabra que pretendían escribir en la lengua inglesa.

<Elementos internos\06 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I died for the “verguenza” – “me morí de vergüenza”

En cuanto a la estrategia *Extranjerización* (CEAE), ésta consiste en cambiar parte de una palabra en la lengua materna para que parezca una palabra de L2. En nuestro estudio encontramos diversas palabras españolas modificadas con el fin de obtener su equivalente en inglés.

<Elementos internos\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,22%

A lot of people like police, *bombers* and nurse went there – “firefighters”

Por último, en la estrategia de *Traducción Literal* (CEAT) se puede observar que el estudiante ha traducido literalmente una idea que había pensado en su lengua materna a L2, en este caso de español a inglés.

Referencia 3 - Cobertura 1,10%

The liberty of wear the things that you want. – “*La libertad de llevar las cosas que tú quieras*”



Figura 24. Dimensión Competencia Estratégica, su categoría y sus rasgos. Fuente: Elaboración propia.

7.3.4 Dimensión Competencia Sociolingüística (CS). El Marco común de referencia indica que la *Competencia Sociolingüística* consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001, p. 116). Sin embargo, la definición que se adecua mayormente a nuestro estudio se trata de aquella dada por Pastor Cesteros en el que se habla de adecuación sociocultural:

el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada (Pastor Cesteros, 2004, p.232).

En nuestro estudio nos centramos, por tanto, en la categoría *adecuación sociocultural* (CSA). Debemos aplicar esta definición a la competencia escrita, por ello, atendemos el componente conocido como la Retórica Contrastiva, puesto que es éste el que nos ofrece una perspectiva sociocultural del discurso en relación con el aprendizaje de las lenguas.



Figura 25. Dimensión Competencia Sociolingüística y su categoría. Fuente: Elaboración propia.

Tras la descripción detallada de cada dimensión perteneciente a nuestro sistema de categorías, presentamos en la siguiente tabla resumen una síntesis de las mismas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA /RASGO /SUBRASGO	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Competencia Discursiva (CD)	Cohesión	CDC	Se manifiesta a través de las relaciones lógicas que se establecen para expresar las ideas. La ausencia de dichas relaciones lógicas y, por ende, la ausencia cohesiva, se identifica a través de la escasez o inexistencia de recursos cohesivos como son los marcadores textuales.
	Coherencia	CDH	Se considera una propiedad inherente al texto que permite que el conjunto textual se perciba como adecuado al contexto por parte del lector. En este estudio, se han detectado los casos en los que se encontraba la ausencia de coherencia.
	Adecuación Textual	CDA	Se trata de la falta de adaptación a una situación comunicativa específica, en cuanto a la referencia al tema, al destinatario y al canal de producción o transmisión del texto, así como a la relación interpersonal entre los interlocutores y a la intención del emisor.
Competencia Estratégica (CE)	Estrategias de alcance o expansión (CEA)	CEAC	Se basa en el uso activo de palabras o frases de la lengua materna del estudiante cuando se debería hacer uso únicamente de la lengua meta.
	Extranjerización	CEAE	Se trata de una estrategia que consiste en cambiar parte de una palabra en la lengua materna para que parezca una palabra de L2, en nuestro estudio encontramos diversas palabras españolas modificadas con el fin de obtener su equivalente en inglés.
	Traducción Literal	CEAT	Se observa cuando una idea se piensa en la lengua materna del estudiante, en este caso de español, y se transcribe tal cual al inglés provocando una desviación en la lengua meta.
	Aspectos Gramaticales (CLGG)	CLGGT	Se trata del uso inadecuado de los paradigmas en los que se divide la conjugación verbal con el fin de expresar el momento temporal en que se encuentra la acción. Por ejemplo, la confusión del pasado con el presente perfecto.
	Formas Verbales	CLGGF	Se entiende como la combinación errónea de las diferentes realizaciones de un mismo verbo.

Competencia Lingüística (CL)	Competencia Gramatical (CLG)		Concordancia Gramatical	CLGGC	Se detecta por la ausencia del verbo, ya sea el verbo principal o el auxiliar y en este estudio se ha analizado a través de la perspectiva sujeto-predicado.
				CLGGO	Se identifica por la ausencia del verbo, ya sea el verbo principal o el auxiliar.
	Competencia Gramatical (CLG)	Estructura (CLGE)	CLGEP	Se detecta cuando no se ha mantenido la estructura oracional por la que se caracteriza la lengua inglesa.	
			CLGES	Se identifica cuando el sujeto no se ha incluido en la producción de las oraciones en la lengua meta.	
		Aspectos Morfosintácticos (CLGM)	CLGMP	Se trata del uso incorrecto de las preposiciones en la lengua meta.	
			CLGMB	Se trata del uso incorrecto de los pronombres en la lengua meta.	
	Competencia Léxica (CLL)	Adecuación Léxica	CLGMD	Se trata del uso incorrecto de los determinantes en la lengua meta.	
			CLLA	Se trata de la confusión del vocabulario en la lengua meta y la incapacidad de usarlo adaptándose de forma adecuada al registro que cada situación demanda.	
	Competencia Ortográfica (CLO)	Puntuación (CLOP)	CLOPC	Se trata de la adición u omisión innecesaria de la coma de acuerdo con las reglas de puntuación de la lengua meta.	
			CLOPP	Se trata de la adición u omisión innecesaria del punto de acuerdo con las reglas de puntuación de la lengua meta.	
Ortografía		CLOPE	Se trata de la adición u omisión innecesaria del signo de exclamación de acuerdo con las reglas de puntuación de la lengua meta.		
		CLOO	Se trata del uso incorrecto de las normas de grafía de la lengua, en nuestro caso de la lengua inglesa.		
Competencia Sociolingüística (CS)	Adecuación Sociocultural		CSA	Se trata del conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Esta categoría se basa en el estudio de la retórica contrastiva de la lengua materna y la lengua meta de los estudiantes bajo estudio.	

Tabla 13. Sistema de categorías elaborado para la presente investigación. Fuente: Elaboración propia.

7.4 Validación del Sistema de Categorías

La presente investigación tiene como principal objetivo el estudio de las producciones escritas de dos grupos diferenciados: AICLE e ILE. Con ello pretendemos aportar un sistema de categorías de utilidad y aplicable al estudio de la competencia escrita en estudiantes de una segunda lengua. Para la validación de dicho sistema hemos llevado a cabo un proceso que se ha centrado en la validez del contenido a través del juicio de expertos.

La validación del sistema de categorías se realizó mediante un grupo de discusión, formado por expertos en enseñanza de una segunda lengua y con conocimientos sobre la competencia escrita. El proceso comienza con una reunión con dichos expertos (4 profesores doctores), los cuales tienen el papel de juez en la valoración del sistema. Tras una breve explicación de la investigación y los propósitos que pretendemos llevar a cabo, se les entregó un documento con el sistema de categorías y diversos ejemplos para que pudiesen analizarlo de forma individual en un principio, con el fin de que pudiesen realizar las aportaciones y sugerencias en grupo en la segunda reunión.

Con el fin de evitar disparidad entre los diferentes expertos, solicitamos que la valoración fuese en relación a los siguientes criterios en una escala de 1 a 5 (*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*):

- **Coherencia:** grado en que las dimensiones, categorías, rasgos y subrasgos guardan una relación lógica, de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas.
- **Pertinencia:** grado de adecuación de las dimensiones, categorías, rasgos y subrasgos con el fin de conocer si es conveniente y oportuno con los objetivos de la investigación.
- **Relevancia:** grado en que las dimensiones, categorías, rasgos y subrasgos son importantes, significativos y de utilidad para los objetivos de investigación.
- **Claridad:** grado en que la definición de las dimensiones, categorías, rasgos y subrasgos no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.

En la segunda reunión, los diferentes expertos pusieron en común sus opiniones y perspectivas acerca del sistema de categorías elaborado para la presente investigación. El tono general fue favorable, valorado positivamente aludiendo a la coherencia presentada en el sistema. No obstante, se pudieron aclarar diversas dudas y puntos más débiles como era la exclusividad de ciertos rasgos, pues sus definiciones se prestaban a la confusión.

Dichas sugerencias nos permitieron delimitar y definir el sistema de categorías de una forma más exhaustiva. Esta mejora nos garantizaba, como aludíamos al principio, un instrumento útil y válido tanto para nuestra investigación como para su aplicación en el estudio de la competencia escrita en una segunda lengua. El resultado final tras los cambios realizados es el sistema de categorías descrito en el apartado anterior.



CAPÍTULO 8.
ANÁLISIS DE LOS DATOS E
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS



La discusión de los datos es el fruto de la capacidad de análisis del investigador (Bunge, 1985).

8.1 El Proceso de Análisis de los Datos

El proceso de análisis de los datos comienza con la aplicación de nuestro sistema de categorías en las producciones escritas del alumnado objeto de estudio. No obstante, tal y como hemos descrito en el capítulo anterior, las tareas de categorización y codificación de las unidades de análisis de los textos de los participantes fueron iniciadas anteriormente para la elaboración de nuestro sistema de categorías definitivo, atendiendo a un proceso de carácter deductivo e inductivo.

Esta actividad de síntesis y agrupamiento de los datos la realizamos con el software de análisis de datos cualitativos NVivo, versión 11, con el fin de organizar y analizar la información recogida. La ventaja de utilizar un software para llevar a cabo operaciones de agrupamiento de datos de una amplia muestra de participantes es el de obtener de forma eficaz y ordenada los diferentes tipos de errores, así como la frecuencia de éstos (Dagneaux, Denness y Granger, 1998).

Una vez que el corpus textual fue completamente analizado con el programa NVivo-11, se llevaron a cabo numerosas revisiones donde se confirmaron las decisiones tomadas en la categorización y codificación de los textos. En esta fase se modificaron y eliminaron errores codificados que un momento dado habían podido presentar alguna duda o dificultad en su codificación.

Debido a la dificultad del análisis de la competencia sociolingüística, que es estudiada a través de la Retórica Contrastiva (Kaplan, 1984), como describimos en el capítulo 7, decidimos poner en práctica el análisis de la unidad-t (Hunt, 1970) con el fin de explorar la relación entre la perspectiva sociocultural de discurso y el aprendizaje de

segundas lenguas sumando el carácter lingüístico, discursivo y cultural que dicha competencia presenta.

Para ello, hemos empleado el programa L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA) desarrollado por el Profesor Xiaofei Lu en la Universidad del Estado de Pensilvania. Este programa informático es una herramienta que mide la complejidad sintáctica de los textos escritos en inglés como segunda lengua a través de la identificación de 14 unidades de medida textuales y que permite examinar el modo en que estudiantes de una segunda lengua, en nuestro caso inglés, escriben en ésta y cómo organizan los patrones textuales. Por tanto, para analizar este aspecto, se preparó el formato necesario de los textos para que estos fuesen introducidos en el L2SCA.

Las tareas posteriores al análisis de los datos realizado, tanto en el programa NVivo-11 como en el programa L2SCA, fueron la disposición y la transformación de los datos, proceso que consistió en presentar los datos en otro lenguaje, ya sea numérico o gráfico, con el fin de dar a conocer las relaciones existentes entre códigos y, por tanto, obtener los resultados de nuestra investigación (Strauss y Corbin, 1990).

En cuanto a la transformación de los datos obtenidos en L2SCA en forma numérica, se utilizó el programa informático Excel de Microsoft Corp., donde se introdujeron con el fin de diseñar diferentes gráficos que nos permitieran observar dichos resultados de un modo más visual y representativo.

Por tanto, para la obtención de los datos en Nvivo-11 se eligieron las siguientes técnicas de análisis:

1. Análisis descriptivo de las categorías: una visión global de los errores encontrados en el corpus textual.
2. Análisis interpretativo de las categorías, rasgos y subrasgos por colectivos: una visión desde lo particular.
3. Análisis pormenorizado de los colectivos desde una perspectiva singular: atendiendo los casos más particulares.
4. Análisis pormenorizado atendiendo a los atributos de los participantes

Una vez que presentemos los datos obtenidos del análisis llevado a cabo con el programa informático Nvivo-11, se expondrán los datos obtenidos a través del programa informático L2SCA, cerrando así el capítulo de análisis de los datos e interpretación de los resultados.

8.2 Resultados e Interpretación de los Datos

Los resultados que se presentan a continuación se articulan en función de los objetivos planteados en esta investigación. En primer lugar, vamos a describir los resultados obtenidos a través del programa NVivo-11.

Los resultados obtenidos se van a organizar, en primer lugar, desde un enfoque global, el cual nos va a permitir identificar las diferentes dimensiones, así como las categorías, rasgos y subrasgos, en relación con los errores más frecuentes producidos por la totalidad de la muestra. Pasaremos de esta perspectiva global a una perspectiva particular, donde hemos organizado los resultados a nivel grupal, atendiendo a la distinción entre los dos colectivos que forman parte de nuestra muestra, AICLE e ILE, en relación a las dimensiones, categorías, rasgos y subrasgos que conforman nuestro sistema de categorías.

La siguiente perspectiva analizada nos lleva a una visión singular de los participantes de los colectivos mencionados anteriormente. En este análisis destacamos los casos más notables de un modo individual. Por último, dentro del análisis llevado a cabo con el programa Nvivo-11, pasamos del participante como persona singular y buscamos un análisis atendiendo a los atributos de heterogeneidad que corresponden con los datos sociodemográficos que obtuvimos en el proceso de recogida de datos. Con este último análisis, identificaremos si dichos datos sociodemográficos o de identificación de la muestra han influido en los resultados obtenidos.

Esta organización de los resultados pretende un acercamiento a los datos desde una perspectiva global o macro, proporcionando una visión genérica de los datos, a una perspectiva singular o micro, donde se interpretarán los datos a nivel individual. Siguiendo la línea de trabajo descrita anteriormente vamos a proceder a presentar e interpretar los resultados obtenidos desde una visión global.

8.2.1. Análisis descriptivo de las categorías: una visión global a los errores encontrados en el corpus textual. El análisis de datos llevado a cabo en el programa informático NVivo-11 engloba el análisis de tres de las cuatro dimensiones desarrolladas en esta investigación: la competencia discursiva (CD), la competencia estratégica (CE) y la competencia lingüística (CL). Como se puede observar en la tabla 14, se han contabilizado un total de 1.480 errores en 327 textos (teniendo en cuenta que hubo cuatro en blanco) pertenecientes a los 112 participantes, que conforman los dos colectivos, AILCE e ILE y, por tanto, a la muestra total de esta investigación. Estos resultados se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 14

Número de errores producidos en cada dimensión en la totalidad de la muestra

Dimensiones	Nº de errores	Porcentajes
CL	960	66,16%
CD	303	20,88%
CE	188	12,96%
TOTAL	1.451	100%

Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva general, se observa en la tabla 14 que la mayor parte de los errores proceden de la competencia lingüística (CL) con más de la mitad del porcentaje total (66,16%), seguido por la competencia discursiva (CD) alcanzando un 20,88% de la totalidad de errores. Los errores procedentes de la competencia estratégica representan solo un 12,96% de los errores totales.

Al analizar las diferentes dimensiones en categorías, rasgos y subrasgos, podemos identificar qué rasgos y subrasgos predominan frente a otros en la frecuencia de errores (ver figura 26).

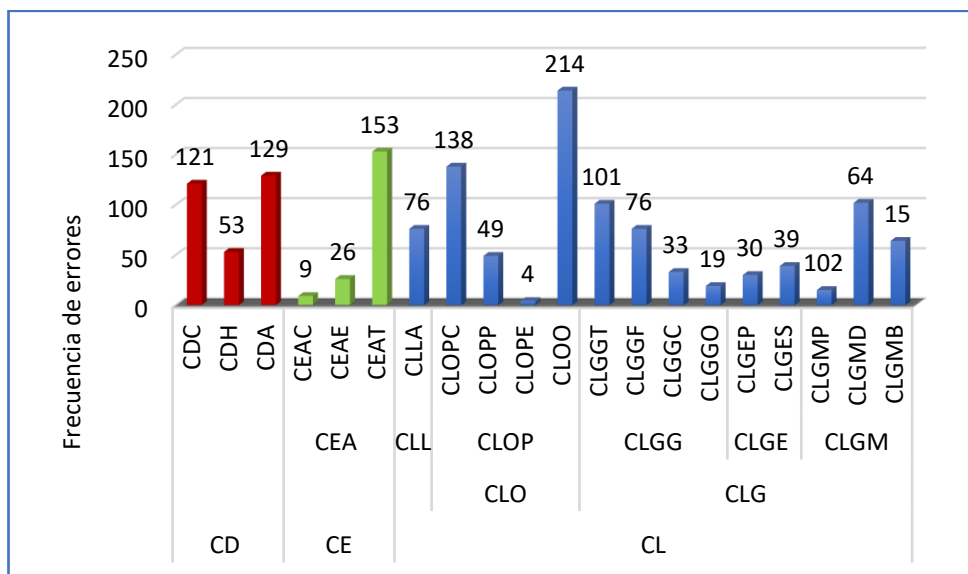


Figura 26. Frecuencia de errores en las tres dimensiones en la totalidad de la muestra

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura 26, dentro de la dimensión CL, que destaca entre las otras dos dimensiones, predomina el rasgo competencia ortográfica (CLOO) con 214 errores procedentes de la confusión entre las vocales y las consonantes que los participantes producen.

En segundo lugar, se encuentra el rasgo CEAT (traducción literal) perteneciente a la dimensión “competencia estratégica” (CE) donde se han contabilizado 153 errores. La traducción literal es una estrategia frecuentemente utilizada por el alumnado de la muestra participante, pues como han manifestado Kremer y Koppe (2007), los aprendices tienen que establecer un puente entre la L1 y la L2 cuando les falta competencia lingüística para expresarse adecuadamente y con frecuencia recurren a la traducción literal para rellenar ese hueco. A estos recursos, Oxford (1990) les llamó “estrategias de compensación”. Algunos ejemplos que ilustran con claridad el uso de esta estrategia, son:

Referencia 3 FL B - Cobertura 1,07%

I had to be without walk for one week. → “Tuve que estar sin andar durante una semana”

Referencia 1 FG M- Cobertura 1,60%

I'm not according with this norm. → “No estoy de acuerdo con esta norma”

Referencia 4 FL M- Cobertura 1,21%

I don't find the uniform something bad → “No encuentre que el uniforme sea algo malo”

CLOPC (138) y CDC (121) son los aspectos con mayor frecuencia de errores se encuentran. El primero es el uso inadecuado de la coma (CLOPC), subrasgo perteneciente a la categoría competencia ortográfica (CLO) y el segundo se trata de la ausencia de la cohesión (CDC), perteneciente a la dimensión competencia discursiva (CD). Si reflexionamos sobre este resultado, podemos comentar que es comprensible que la frecuencia de este rasgo y subrasgo sea similar, puesto que como indica Van Dijk (1978) el concepto de cohesión está estrechamente ligado con los signos de puntuación, puesto que el buen uso de éstos dota de cohesión al texto, entre otros elementos.

Mientras tanto, entre los rasgos y subrasgos con menor frecuencia de errores en la totalidad de la muestra se encuentra, CLOPE (4) y CEAC (9). El primero pertenece al uso inadecuado de la coma (CLOPE) y el segundo al uso de palabras españolas (CEAC). Este último, al igual que en CEAT se trata de una estrategia de compensación que los alumnos adoptan para resarcir las deficiencias lingüísticas que presentan.

8.2.2. Análisis interpretativo de las categorías, rasgos y subrasgos por colectivos: una visión desde lo particular. En esta segunda fase del análisis pretendemos acercarnos a la competencia escrita de los dos colectivos bajo estudio pertenecientes a los enfoques metodológicos, ILE y AICLE, a través de la presentación de los errores encontrados en las diferentes competencias que conforman dicha competencia escrita.

Para ello, el análisis interpretativo de los rasgos y subrasgos que conforman el sistema de categorías o árbol de nodos se va a dividir por colectivos. En primer lugar, comenzaremos con la presentación e interpretación de los resultados obtenidos del colectivo AICLE, y a continuación describiremos los resultados obtenidos del colectivo ILE.

✚ *Presentación de los análisis e interpretación de los resultados del colectivo AICLE*

Para la presentación de los resultados vamos a atender a la clasificación de las tres competencias que conforman tres de las dimensiones de nuestro sistema de categorías. En cada dimensión se presenta un gráfico donde se encuentran los rasgos y/o subrasgos que componen dicha dimensión. Comenzamos, por tanto, por la dimensión *competencia discursiva*, cuyo código es CD.

1. Dimensión Competencia Discursiva (CD)

El corpus textual de los participantes de nuestro estudio ha sido analizado desde el punto de vista discursivo, que como ya se describió en el capítulo anterior, lo definimos como la habilidad de construir frases y oraciones de modo que se formulen unidades lingüísticas coherentes, bien formadas, significativas y adecuadas al contexto (Consejo de Europa, 2001). Dentro de la dimensión competencia discursiva, (a partir de ahora CD), se diferencian tres categorías: la coherencia (CDH), la cohesión (CDC) y la adecuación textual (CDA). No obstante, las tres categorías se han enmarcado dentro de la ausencia de dichos aspectos, pues estamos tratando el error en la competencia escrita de los participantes de nuestro estudio.

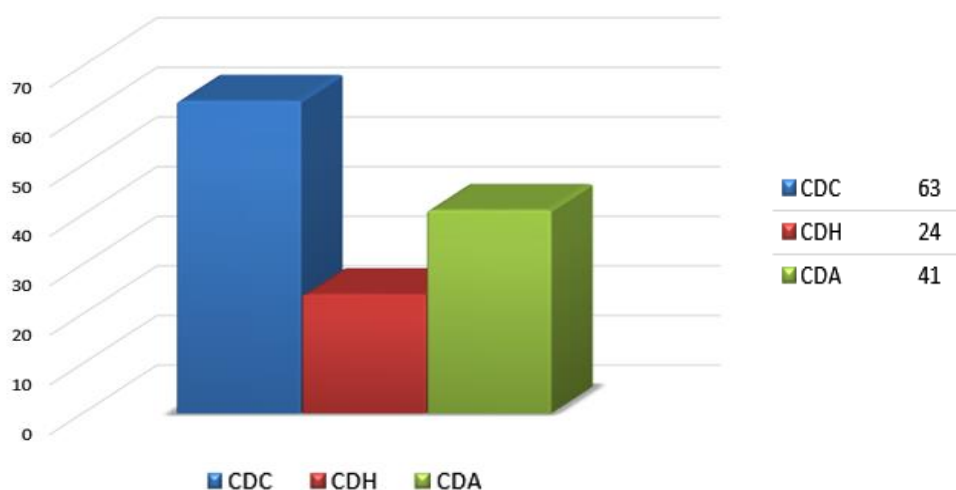


Figura 27. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CD.

Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo AICLE, como se puede observar en la figura 27, la categoría que representa una mayor dificultad a nivel discursivo ha sido la cohesión, CDC, con un total de 63 errores encontrados en sus producciones escritas. A ésta categoría le sigue la falta de adecuación textual, (CDA), en la que se ha producido un total de 41 errores. En cuanto a los errores relacionados con la coherencia, (CDH), se observaron un total de 24 casos.

1.1 Categoría Cohesión (CDC)

Los errores de la categoría CDC, la cual predomina a nivel discursivo en este colectivo, han sido analizados en relación a la cohesión gramatical, incidiendo en la conexión entre nombres y pronombres, en las elipsis, en los conectores lógicos, en las estructuras paralelas, etc; y en relación a la cohesión léxica como son la repetición, la secuencia de unidades léxicas o el uso de sinónimos.

Algunos ejemplos donde se puede apreciar esta falta de cohesión en el corpus textual del colectivo AICLE son los siguientes:

<Elementos internos\ 19 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 7,44%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I had have a very fun time I was very tired

<Elementos internos\ 23 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,70%]

Referencia 1 - Cobertura 2,11%

My father was driving when suddenly a car pushed us my car was broken I was hurt

La cohesión textual se manifiesta a través de las relaciones lógicas que se establecen para expresar las ideas. Uno de los elementos que ayuda a que estas relaciones lógicas se alcancen, es el uso de las conjunciones. Como se puede observar en los ejemplos anteriores, no se ha hecho uso de ellas, lo que afecta de manera inequívoca a la calidad de los escritos.

En un análisis global de los escritos de este colectivo, hemos podido observar, igualmente, la baja frecuencia del uso de conjunciones siendo las conjunciones aditivas y las causales las más utilizadas. En estudios tales como Meisuo (2000), Narita, Sato y Sugiura (2004) y Klampfl (2010) existe igualmente una baja frecuencia del uso de

conjunciones por parte de los estudiantes de inglés como L2. Sin embargo, esta carencia se hace más evidente en el presente estudio.

De igual modo, atendiendo a otros casos encontrados en el colectivo AICLE, se puede reforzar la idea del uso de las conjunciones aditivas como una de las más frecuentes, en especial el uso de “and” como podemos observar en el siguiente ejemplo:

<Elementos internos\22 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 12,69%]

Referencia 2 - Cobertura 4,01%

My parent drove the car, **and** a dog crossed the way **and** we hit with it, **and** my parent hurt.

El uso de la conjunción “and” en el ejemplo anterior ha sido innecesario e inapropiado, uniendo oraciones simples y cortas donde no se pretende añadir información nueva, sino cubrir el uso de otro tipo de conjunciones del que no se tiene conocimiento. Esto hace que el texto parezca redundante e incluso, a veces, confuso. Este hecho demuestra un nivel básico en el uso de conjunciones por parte del colectivo AICLE. Este uso inapropiado se encuentra en estudios como Ong (2011), Ting (2003) y Hamed (2014) donde demuestran el uso frecuente de “and” sin el efecto cohesivo en hablantes de una segunda lengua.

Esta redundancia también la encontramos cuando la elección léxica a nivel de frase está limitada como en el siguiente ejemplo:

<Elementos internos \18 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,47%]

Referencia 1 - Cobertura 4,11%

Whe I was 5 years I broke a leg, when I was 6 years I broke the other leg and the left arm, and whe I was 7 years I broke the neck.

La repetición de la misma unidad oracional “when I was X years I broke”, refleja la falta de flexibilidad léxica, la cual dificulta la cohesión textual y, por tanto, hace que su lectura resulte incluso tediosa. En el análisis general del corpus textual del colectivo AICLE, se ha podido comprobar también el escaso uso de la correferencia, es decir, el uso de sinónimos y; antónimos, provocando este mismo efecto.

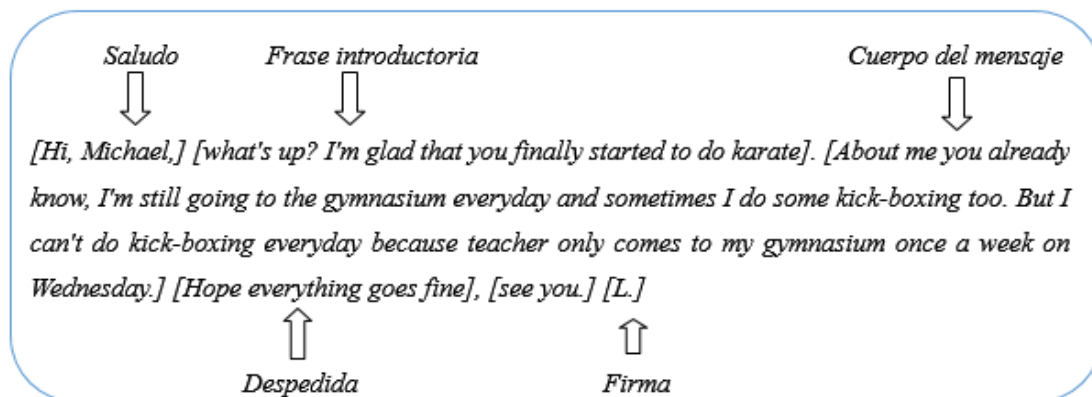
1.2 Categoría Adecuación Textual (CDA)

La *adecuación textual* se trata de la adaptación a una situación comunicativa específica. Esta adecuación debe respetar ciertos criterios con referencia al tema, al destinatario y al canal de producción o transmisión del texto, así como a la relación interpersonal entre los interlocutores y a la intención del emisor. Estos son los elementos que se han tenido en cuenta para analizar el corpus textual de ambos colectivos.

Para continuar, debemos recordar los tres tipos de géneros discursivos empleados en la recogida de datos de nuestra investigación: el escrito social, creativo e institucional. En concreto, los tipos de texto requeridos fueron un email, una historia corta y una opinión. Su naturaleza diversa nos ha permitido recopilar información de distinta índole, así como atender a los diferentes criterios textuales que presenta cada tipo de texto.

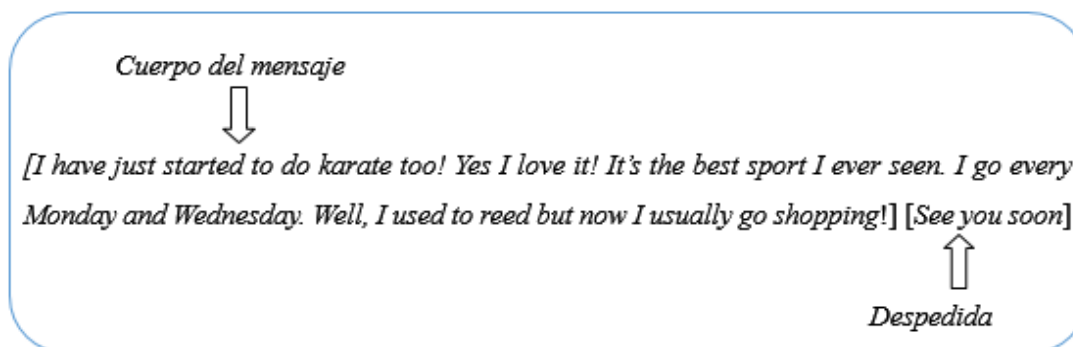
En primer lugar, para el análisis de la adecuación textual del escrito social: *el email*, se ha atendido a la estructura paratextual, en concreto, el saludo, las frases introductorias, el cuerpo del mensaje, la despedida y la firma. Asimismo, se ha tenido en cuenta la referencia al tema propuesto y el uso de un lenguaje informal, el cual es requerido para responder adecuadamente.

El siguiente ejemplo de uno de los participantes del colectivo bilingüe ilustra la perfecta adecuación textual, tanto a nivel de estructura, como de adecuación al tema y al uso del lenguaje coloquial.



En el corpus textual de este colectivo hemos podido comprobar que todos se adecuan al tema y al uso coloquial de la lengua. Sin embargo, en el análisis de esta

categoría hemos podido percibir que no todos se han adecuado a los criterios relativos a la estructura del email. En concreto, 28 participantes de este colectivo han presentado algún problema. El siguiente ejemplo muestra esta problemática:



Como se puede observar en el anterior ejemplo, el participante sólo utiliza dos de los cinco elementos que integran la estructura paratextual de un email. Estos resultados, como comentábamos anteriormente, coinciden con la mitad de los participantes del colectivo AICLE que no han sabido adecuarse a la estructura del email, pese a ser un conocimiento básico.

En segundo lugar, en relación al análisis del escrito creativo: *la historia corta*, cuya temática era “un accidente”, se determinaron unos rasgos lingüísticos que debíamos tener en cuenta: el predominio de las formas verbales (en particular el uso del pasado simple, la forma más utilizada para contar una historia), así como, las estructuras predicativas y el uso de conectores. Estos tres rasgos lingüísticos destacan en la creación de una historia corta, puesto que los hechos deben aparecer encadenados unos con otros para que la historia adquiera un sentido de secuencia y progresión como mencionábamos en el marco teórico.

En el análisis global del corpus textual del colectivo AICLE se ha podido observar que todos los participantes se han ajustado a la temática especificada. Del mismo modo, se puede apreciar que generalmente han utilizado el pasado simple para contar sus historias, como podemos ver en el siguiente extracto de un alumno de AICLE:

“Well, I’m going to tell you the worst day of my life. One day when I *was walking* along the street one man very weird *stopped* me and *told* me that my day would be terrible. Of course I *thought* that he *was* crazy or he *was trying* to afraid me so I *continued* walking. When I *was crossed* the street one day with a huge motorcycle *hitted* me. I *fainted* and *woke up* in the hospital, my arms *were broken* and also my leg.”

Por último, el análisis del escrito institucional: *la opinión*, el cual se trata de un texto argumentativo que tiene como objetivo expresar argumentos y adoptar una posición con respecto a la temática expuesta, presenta diferentes formas lingüísticas que debían ser examinadas como son: los marcadores o conectores textuales de tipo causal, consecutivos y de contraste, así como, un léxico apropiado para la expresión de opiniones. En relación a la sintaxis suelen predominar las oraciones subordinadas para ajustarse a la manifestación de argumentos y, en cuanto a la forma verbal, prevalece el presente en primera persona.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores se pudo comprobar que los participantes del colectivo bilingüe no presentaron problemas para discriminar el registro lingüístico demandado, utilizando marcadores textuales que expresan estados de opinión adecuados como “I think”, “In my opinion”, “I don’t believe”, etc. El uso del presente en primera persona también ha sido empleado, así como el uso de oraciones subordinadas, aunque en este aspecto se encuentran diversas inconsistencias que describiremos más adelante.

En el siguiente ejemplo, se puede observar lo señalado sobre la adecuación textual en este tipo de texto:

“*I think* the school uniforms are a good way to make students feel equal. And it makes there's no differences between the pupils. But *I also think* is good to go with your own clothes and your own style to identify yourself. *I don't find* the uniform something bad but I prefer to wear how I want.”

En resumen, se ha observado que con respecto a la adecuación textual en el colectivo AICLE donde se han encontrado un mayor número de inconsistencias en los criterios bajo estudio ha sido en el email.

1.3 Categoría Coherencia (CDH)

En el marco teórico definíamos la coherencia como un elemento externo e independiente al texto, pues deriva del proceso de interpretación y decodificación que el lector lleva a cabo. Siempre se ha relacionado la cohesión con la coherencia, pero bien es cierto que la ausencia de la cohesión no genera incoherencia. Sin embargo, generalmente, aquellos textos que dispongan de recursos cohesivos se interpretarán como más coherentes que otros que no dispongan de ellos.

Por ello, en este caso se han analizado los patrones discursivos donde la progresión de significados permite percibir la coherencia de los textos. Algunos ejemplos donde se identifica una falta de coherencia en el colectivo AICLE son los siguientes:

<Elementos internos\22 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,19%]

Referencia 2 - Cobertura 3,58%

A full stop in my race surprised me and a couple of eyes hipnotized me. I felt to the floor and that's how I knew your father.

<Elementos internos\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,00%]

Referencia 1 - Cobertura 1,48%

I went to Granada when a car across between us.

Como se puede observar en el primer ejemplo, existe falta de coherencia, en primer lugar, a nivel de enunciado, pues las ideas en el mismo enunciado entran en contradicción y, en segundo lugar, a nivel de enunciados; ya que la información no se une de forma lógica. En el segundo ejemplo, puesto que se trata de una única oración, existe falta de coherencia a nivel de enunciado.

En ambos casos existe una desorganización de ideas que impiden la progresión textual. La confusión por problemas gramaticales y de elección de léxico también afecta gravemente a la coherencia del texto, lo que provoca que el conjunto textual se perciba como inadecuado al contexto y a los fines comunicativos que se pretendían.

2. Dimensión Competencia Estratégica (CE)

La segunda dimensión pertenece a la competencia estratégica, la cual hace referencia a la habilidad de utilizar ciertos elementos para que, ya sean verbales o no, permitan al usuario poner en funcionamiento sus destrezas con el fin de garantizar el éxito de la comunicación de la forma más completa posible (Canale y Swain, 1980; Consejo de Europa, 2002a). Esta parte del análisis se centra principalmente en la presencia de la lengua materna en la lengua meta debido a una transferencia lingüística y cultural.

En nuestro estudio se detectaron diversas estrategias conocidas como estrategias de alcance o expansión, las cuales permiten al estudiante transmitir su mensaje original sin tener que reelaborar o cambiar su objetivo. Esta categoría se encuentra bajo el código, CEA, el cual recoge las siguientes estrategias: *Code-switching* o el uso de palabras españolas (CEAC), *extranjerización* (CEAE) y *traducción literal* (CEAT).

Como se puede comprobar en la figura 28, existe una gran diferencia entre los errores pertenecientes al rasgo CEAT, con un total de 87 casos, y los errores del rasgo CEAE, donde la cifra baja a 10 e incluso la frecuencia es más baja en CEAC donde llega a un número de errores de 5 en el total del corpus textual del colectivo AICLE.

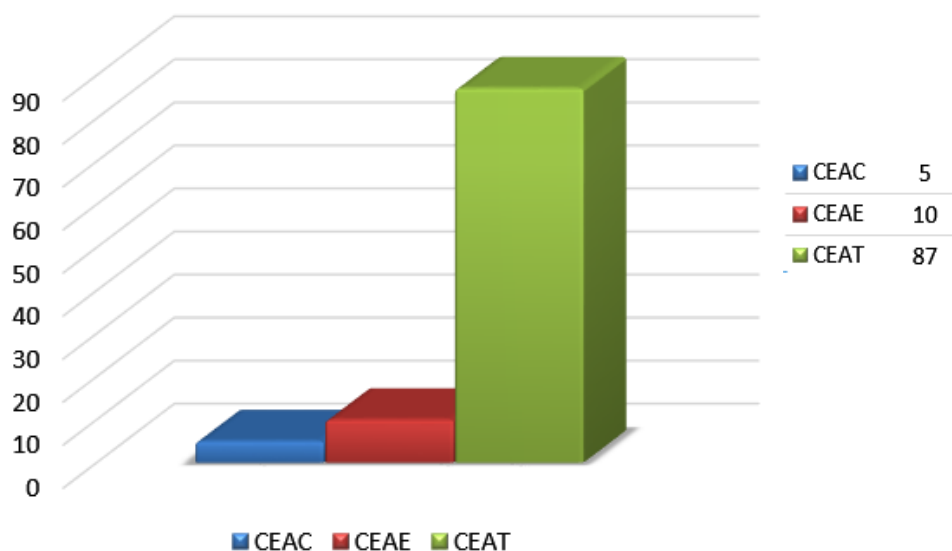


Figura 28. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CE.

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Categoría Traducción Literal (CEAT)

Como bien hemos indicado anteriormente, la estrategia de *traducción literal* se encuentra recogida en el rasgo CEAT, cuya frecuencia ha sido una de las más altas detectadas en el corpus textual del colectivo AICLE. En el análisis del corpus textual se ha identificado este rasgo cuando se observaba que el estudiante había traducido literalmente a su segunda lengua una idea pensada en su lengua materna, en este caso de español, L1, a inglés, L2, provocando una desviación en la lengua meta.

Los siguientes ejemplos son algunos de los más representativos detectados en este colectivo:

<Elementos internos\11 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,16%]

Referencia 2 - Cobertura 1,55%

because all the clothes you buy are for go out - *“Porque toda la ropa que compras es para salir”*

Referencia 3 - Cobertura 3,14%

I think that a uniform has to be comfortable because you are with him six hours all the days. –
“Pienso que un uniforme tiene que ser cómodo porque estás con él seis horas todos los días”

<Elementos internos\04 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 4,36%]

Referencia 3 - Cobertura 1,10%

The liberty of wear the things that you want. – *“La libertad de llevar las cosas que tú quieras”*

Para clarificar las razones de porque los estudiantes emplean la traducción literal, parafraseamos a Deller y Rinvolucrí (2002) cuando dice que las lenguas nacen en la mente a través de la lengua materna. Además, Costa (1988) afirma que cuanto más diferente es la estructura de la L2 a L1, mayor es la necesidad de usar la traducción literal, al menos en niveles básicos e intermedios. Por su parte, Kremer y Koppe (2007) especifican que los estudiantes tienen que construir un puente entre L2 y L1 y para ello utilizan la traducción como estrategia para conseguir “atravesar” este puente. Por tanto, los estudiantes en el intento de hacer frente a su brecha lingüística recurrieron a la traducción literal, ajustando, de este modo, los medios que disponen para conseguir su objetivo comunicativo.

2.2 Categoría Extranjerización (CEAE)

En cuanto a la estrategia *extranjerización* (CEAE), ésta consiste en cambiar parte de una palabra de la lengua materna para que parezca una palabra de L2. En nuestro estudio, encontramos diversas palabras españolas modificadas con el fin de obtener su equivalente en inglés, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

Elementos internos\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,90%]

Referencia 1 - Cobertura 0,90%

they covered my knee with a **vend** – “Cubrieron mi rodilla con una venda”

<Elementos internos\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,22%

A lot of people like police, **bombers** and nurse went there – “Mucha gente como policías, bomberos y enfermeros fueron allí”

<Elementos internos\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

I want to **preparate** myself for do the audition – “Quiero prepararme para hacer la prueba”

El estudiante opera sobre el sistema lingüístico adaptando el léxico que posee en su lengua materna a reglas que puedan emular el léxico perteneciente a la segunda lengua. Este cambio de código le permite al estudiante, al igual que con el uso de la estrategia de CEAT, aceptar el riesgo ante un problema comunicativo y ajustar sus medios comunicativos a la finalidad del mensaje.

2.3 Categoría Code-Switching (CEAC)

La última estrategia recogida en la dimensión CE se trata de la estrategia conocida como *code-switching* (CEAC). Ésta se basa en el uso activo de palabras o frases de la lengua materna del estudiante debido a su dominio limitado de la L2. En el análisis del corpus textual del colectivo AICLE, encontramos diversas palabras utilizadas en español con el fin de sustituir la palabra que pretendían escribir. Algunos de los ejemplos que se han encontrado son los siguientes:

<Elementos internos\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,21%

(navaja)

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

very grave in the hospital.

Estos dos ejemplos que pertenecen al mismo estudiante se encuentran en el siguiente contexto: “And he says to my that the night before two boys fighting there with a (*navaja*) and one of the are very *grave* in the hospital.” -- “*Y él me dijo que la noche anterior dos chicos estaban peleándose allí con una navaja y uno de ellos estaba muy grave en el hospital*”.

<Elementos internos\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

“percha”

En este caso, el contexto en el que se encuentra la palabra anterior es el siguiente:

“I was with my sister’s husband, in Sierra Nevada, when a “*percha*” in wich we went, made a “*crash*” and we fell down” -- “*Yo estaba con el marido de mi hermana en Sierra Nevada cuando una percha en la que íbamos se rompió y nos caímos.*”

Tras observar los casos de CEAC encontrados en el análisis del corpus textual de los estudiantes del colectivo bilingüe podemos afirmar que, al igual que en las dos estrategias anteriores, la inclusión de palabras españolas en los escritos en L2 de los estudiantes se debe a su intento por suplir estas deficiencias lingüísticas que les impide comunicarse en la lengua meta. Estas estrategias son también conocidas como estrategias de compensación (Oxford, 1990).

3. Dimensión Competencia Lingüística (CL)

La dimensión competencia lingüística, CL, se centra en los aspectos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos. Según el Consejo de Europa (2001) estos aspectos formales son las distintas subcompetencias que forman esta competencia principal. En este estudio, tenemos en cuenta tres de ellas: la competencia léxica, la

competencia ortográfica y la gramatical. Estas subcompetencias se han transformado en las categorías de esta dimensión bajo los siguientes códigos: competencia léxica (CLL), competencia ortográfica (CLO), y competencia gramatical (CLG). No obstante, las tres categorías se han enmarcado dentro de la ausencia de dichos aspectos, pues estamos tratando el error en la competencia escrita de los participantes de nuestro estudio.

3.1 Categoría Competencia léxica (CLL)

Esta categoría se asocia con el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo adaptándose de forma adecuada al registro que cada situación demanda (Consejo de Europa, 2001). Por ello, el rasgo que se encuentra dentro de esta categoría se trata de la falta de adecuación léxica (CLLA) en relación a la temática establecida en cada texto y al contexto demandado.

La frecuencia de este rasgo es alta, puesto que se pudieron encontrar un total de 49 errores en el corpus como se puede comprobar en la figura 29:



Figura 29. Distribución de errores en el rasgo perteneciente a la categoría CLL.

Fuente: Elaboración propia.

Debemos señalar que en el análisis del presente rasgo se identificaron no sólo palabras aisladas, sino que se trataba de encontrar las palabras que no fuesen apropiadas con el contexto en el que estaban insertas. Con el fin de mostrar el análisis llevado a cabo presentamos algunos de los ejemplos más representativos de los datos pertenecientes al colectivo analizado:

<Elementos internos\03 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,40%]

Referencia 1 - Cobertura 1,37%

a car appear in the *carpet* of the street

<Elementos internos\08 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,93%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

See you *early*!

<Elementos internos\30 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

Best *kisses*.

Como podemos observar en los ejemplos anteriores, las elecciones léxicas realizadas por los estudiantes han producido combinaciones que pueden parecer extrañas, aunque son gramaticalmente correctas. La utilización de un vocabulario inapropiado puede causar dificultades para su entendimiento, puesto que las palabras llegan a tener un significado completo cuando se encuentran en contexto y no de forma aislada, como bien indica Boonyasaquan (2006).

3.2 Categoría Competencia Ortográfica (CLO)

La categoría competencia ortográfica relacionada con el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen la lengua escrita (Consejo de Europa, 2001), se compone de los siguientes rasgos: puntuación (CLOP) y ortografía (CLOO). El rasgo de la puntuación, a su vez, abarca el uso inadecuado de comas (CLOPC), puntos (CLOPP) y signos de exclamación (CLOPE), tres subrasgos que se han analizado desde el error. Por su parte, el rasgo de ortografía se ha analizado detectando los errores producidos en las vocales y consonantes.

En la figura 30, se puede observar la frecuencia de los errores en los rasgos y subrasgos pertenecientes a la categoría de competencia ortográfica (CLO). Como comentamos al comienzo de este capítulo, el elemento que aparecía con mayor frecuencia en ambos colectivos era el rasgo CLOO. En el caso del colectivo AICLE, éste presenta una frecuencia de 105 errores. A esta frecuencia tan elevada, le sigue muy de cerca el subrasgo CLOPC con un total de 94 errores. Un poco más alejado se

encuentra el subrasgo CLOPP con 36 errores. No obstante, la diferencia la marca el subrasgo CLOPE, en última posición, con un número de errores muy bajo (3).

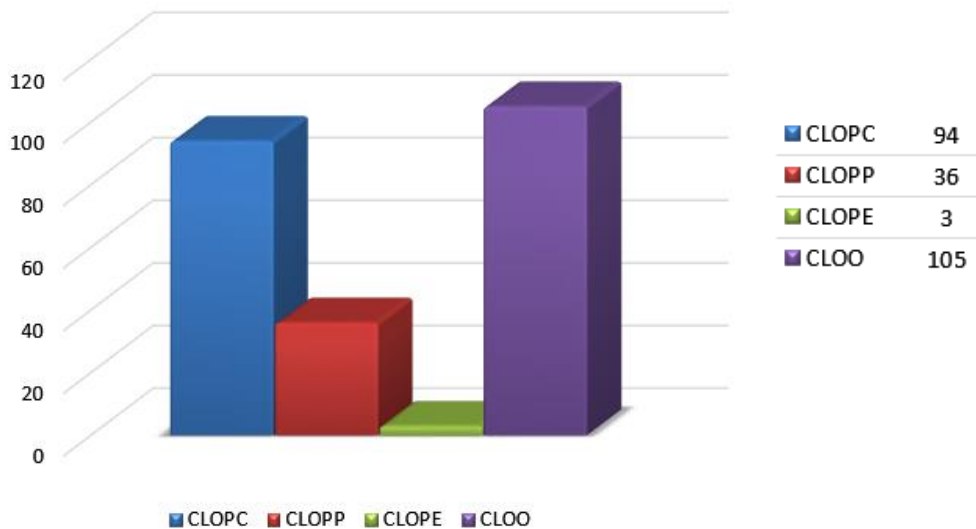


Figura 30. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes a la categoría CLO.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 Rasgo Ortografía (CLOO)

La ortografía se basa en las relaciones arbitrarias entre fonemas y letras que se encuentran preestablecidas por convenios. Los hablantes deben atenerse a dichas reglas, pues regulan la forma de escribir en una lengua determinada. Aunque la ortografía en sí misma no tiene un objetivo determinado en el lenguaje, si es cierto que su función es de gran importancia. Podemos decir que sin las reglas que conforman el modo de escribir en una lengua, ésta no se podría percibir con claridad y, por tanto, la tarea de descodificación provocaría diversas ambigüedades que nos podrían llevar a, incluso, abortar la comunicación (Ruiz de Francisco, 1994).

En el análisis llevado a cabo en el corpus textual del colectivo AICLE se han podido identificar una gran variedad de errores ortográficos, entre ellos, podemos destacar aquellos que reflejan la dificultad en la discriminación de diversos fonemas que no existen en la lengua española. Con el fin de mostrar los ejemplos más representativos encontrados en el análisis y de intentar explicar las causas de su aparición en este colectivo, vamos a presentar una breve clasificación de los errores más comunes:

1. *Errores ortográficos por confusión con la pronunciación de la palabra y su forma escrita.*

En este análisis hemos podido identificar que este tipo de errores se ha manifestado de dos formas diferentes, pero con el mismo origen o causa. La primera se explica desde la confusión de un término con un probable homófono que, aunque no lo sea, su pronunciación es muy parecida, lo que les lleva a una elección inadecuada. Para clarificar esta afirmación, presentamos los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\02 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,35%]

Referencia 2 - Cobertura 0,92%

the bag that **where** on the floor -- “were” (was*)

Referencia 3 - Cobertura 0,20%

When I **locked** my knee -- “looked” (at*)

<Elementos internos\12 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,88%]

Referencia 4 - Cobertura 0,73%

the **prize** of the uniforms -- “price”

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, los estudiantes querían utilizar otras palabras que, por similitud en su pronunciación, les llevó a actuar de forma errónea. Estos errores, según Edge (1989), serían únicamente un lapsus. Sin embargo, puede que, aunque conozcan las palabras que pretendían escribir en un primer momento, la grafía adecuada de éstas la confundan con estas otras que han manifestado en sus producciones.

No obstante, las palabras con las que se han confundido, aunque no sean las que ellos pretendían escribir, son ortográficamente correctas. Sin embargo, también hemos podido encontrar otros errores cuya causa es la misma, pero su grafía es incorrecta e inexistente en la lengua inglesa, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\14 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

I used to reed – “read”

<Elementos internos\16 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,23%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

Lisening – “*listening*”

Ambos estudiantes han plasmado de forma escrita la pronunciación de dichas palabras. En el primer ejemplo, queda constatado que la palabra que quería utilizar era el verbo “to read” cuya pronunciación es /ri:d/. La pronunciación del grafema E dispone de diversas combinaciones en inglés, las cuales pueden tener la misma pronunciación. Por ejemplo, la combinación -ee presenta la misma pronunciación que la combinación -ea, ambas se pronuncian mayoritariamente como /i:./.

Por tanto, el error cometido por parte del estudiante al confundir la grafía de la palabra *read* por *reed* se explica a través de dicha similitud fonológica. Lo mismo ha ocurrido en el caso de la palabra “*lisening*”, puesto que la t es muda, plasmando así, la pronunciación de la palabra de forma escrita. Sin embargo, al contrario que los ejemplos anteriores, la ortografía de estas palabras no ha sido la apropiada.

2. *Errores ortográficos por confusión o desconocimiento de las reglas de la lengua meta.*

Estos errores ortográficos se han identificado por la omisión de la aplicación de diversas reglas ortográficas establecidas en la lengua inglesa, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos

<Elementos internos\02 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,36%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

thursday – “Thursday”

<Elementos internos\05 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,02%]

Referencia 2 - Cobertura 0,11%

Wich – “which”

<Elementos internos\07 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,17%

Sking – “skiing”

<Elementos internos\11 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,18%]

Referencia 2 - Cobertura 0,44%

I **falled** down – “fell down”

<Elementos internos\\15 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 2,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

I'm **writting** – “writing”

Existen diversas razones que justifican estos errores, por ejemplo, el uso inapropiado de las mayúsculas (*Thursday*, en vez de, *Thursday*), la duplicación consonántica del mismo grafema (*writting*, en lugar de, *writing*) o, al contrario, la omisión de las vocales dobles (*sking*, en lugar de, *skiing*). También hemos encontrado errores en la transposición de letras (*recieve*, en vez de, *receive*, o *throuhg*, en lugar de, *through*), o en el uso del pasado en verbos irregulares (*falled*, en lugar de, *fell*). Estos errores son comunes en estudiantes que presentan un estadio de inmadurez lingüístico en la lengua meta, como también lo indicaron en sus investigaciones Madrid y Muros (1985); Bueno, Carini y Linde, (1992) o Pérez Cañado, (2002).

3. Errores ortográficos por interferencia de la lengua materna.

Entre los ejemplos que hemos identificado como errores ortográficos, algunos se encuentran marcados por la interferencia de la primera lengua, en este caso, el español. En los siguientes ejemplos, se puede encontrar dicha interferencia con facilidad:

<Elementos internos\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,16%

metod

<Elementos internos\\04 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,70%]

Referencia 2 - Cobertura 0,28%

childs

Referencia 3 - Cobertura 0,18%

uglies

<Elementos internos\\12 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

favourite sports

Encontramos diversas causas en la aparición de este tipo de errores, entre ellas, la dificultad en la discriminación de diferentes fonemas que no existen en la lengua española como es el caso de “*metod*”, en lugar de, “*method*”. En la misma línea se encuentran los errores derivados del uso inadecuado de la forma de plural tanto en sustantivos como en adjetivos (*childs*, en lugar de, *children*), (*uglies*, en lugar de, *ugly*) o (*favourites*, en vez de, *favourite*). Estos últimos son casos evidentes de conflictos interlinguales.

3.2.2 Rasgo Puntuación (CLOP)

La puntuación hace referencia al uso incorrecto de las reglas gramaticales que ayudan a definir las expresiones y a interpretarlas. Del mismo modo, dichas reglas ayudan a la lectura. Sin embargo, como hemos comentado anteriormente en nuestro estudio, el rasgo de puntuación abarca únicamente tres signos de puntuación: la coma (CLOPC), el punto y seguido (CLOPP) y el signo de exclamación (CLOPE).

Estos signos han sido los únicos que han sido identificados en el corpus textual de ambos colectivos, y aunque se trata de signos primarios y su uso debería ser el adecuado en el nivel en el que se encuentran los estudiantes, esto no ha sido así. Si es cierto que la puntuación de una lengua a otra no sigue las mismas reglas. No obstante, algunos de los errores que los estudiantes cometen son muy básicos. Esto nos lleva a encontrarnos con una frecuencia de errores en el uso de la coma de 94, seguido del punto con 36 errores. Con una frecuencia casi inexistente se encuentra el signo de exclamación con 3 errores.

3.2.2.1 Subrasgo Coma (CLOPC)

Tras el análisis del subrasgo CLOPC en el total de los escritos, podemos presentar los principales problemas que han encontrado los estudiantes de este colectivo. En primer lugar, podemos afirmar que, en general, los estudiantes de este colectivo presentan nociones sobre este aspecto. Sin embargo, gran parte de los estudiantes no saben hacer un uso apropiado de la coma. Tanto es así, que en gran parte de los textos no aparece este signo de puntuación dificultando la tarea de lectura y comprensión de las ideas expuestas. El hecho de no hacer uso de las comas para confeccionar sus escritos da lugar a los siguientes casos que mostramos a continuación:

1. *Omisión en una enumeración.*

<Elementos internos\04 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

For example_volleyball_tennis_football_judo

2. *Omisión después del saludo en una carta o email*

<Elementos internos\12 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

Hi Michael_how are you?

3. *Uso innecesario ante la conjunción “and” cuando une elementos iguales.*

<Elementos internos\ 22 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,01%]

Referencia 1 - Cobertura 4,01%

My parent, Ø drove the car and a dog crossed the way, Ø and we hit with it, Ø and my parent hurt.

<Elementos internos\ 06 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,22%]

Referencia 1 - Cobertura 3,08%

I was in my car at 4.30 am my father was driving, Ø and my mother, Ø and my brother, Ø and me were asleep.

3.2.2.2 *Subrasgo Punto (CLOPP)*

En cuanto a este signo de puntuación encontramos dos posiciones opuestas. Por un lado, se han identificado casos en los que los estudiantes usan el punto en exceso, incluyéndolo incluso en mitad de una frase, como en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,50%]

Referencia 1 - Cobertura 1,50%

When I was having the shower. I slipped and I fell down.

<Elementos internos\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,33%]

Referencia 1 - Cobertura 2,33%

When I've done my homework and I'm a little bit annoyed. I usually listen to music and dance.

Son estos casos a los que nos referíamos anteriormente como errores muy básicos, aunque no se descarta la posibilidad de que se hayan producido por descuido.

Sin embargo, por otro lado, hemos encontrados diversos textos de dos, tres e incluso cuatro líneas sin el uso del punto, como se puede comprobar en el siguiente extracto:

<Elementos internos\06 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,22%]

Referencia 2 - Cobertura 7,14%

I think that it's very useful, because if all the people wear uniforms, there wasn't be any bullies because of the clothes and you don't have to think what you have to wear the next day because you wear the uniform every day.

Esta problemática en la que los textos se presentan como “run-on sentences” desencadena otros aspectos a tener en cuenta. Por ello, volveremos a tratar este tema en el análisis de la competencia sociolingüística, la cual nos permite abordar ésto con mayor detalle.

3.2.2.3 Subrasgo Signo de Exclamación (CLOPE)

Los signos de exclamación en inglés, a diferencia de lo que ocurre en español, se sitúan únicamente al final de las oraciones exclamativas. Los errores producidos en este subrasgo han tenido una frecuencia muy baja, sólo 3 casos en este colectivo. Sin embargo, las razones de su uso inapropiado han sido diversas:

1. *Uso innecesario del signo de exclamación a principio de oración.*

<Elementos internos\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,76%

¡It was really terrible!

En este caso el uso de la exclamación estaría justificado, puesto que se trata de una oración informal donde se pretende enfatizar un sentimiento. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, éste se utiliza únicamente al final de la oración. Por tanto, podemos constatar que el uso de éste al comienzo de la frase viene derivado de la transferencia de la lengua materna.

2. *Uso innecesario del signo de exclamación al final de una oración enunciativa*

<Elementos internos\22 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,71%]

Referencia 1 - Cobertura 2,71%

The positive aspect is that you don't have to worry about what you are going to wear tomorrow!!

En este caso, no existe interferencia de la lengua materna, puesto que en ambas lenguas no se debe hacer uso del signo de exclamación en oraciones enunciativas, donde el tono no es de sorpresa o asombro.

3. *Uso innecesario del signo de exclamación en la posición central de la oración*

<Elementos internos\ 29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,58%]

Referencia 1 - Cobertura 1,58%

It was so embarrassing! That became the worst night in my life!

En este ejemplo ocurre como en uno de los casos de error en el subrasgo CLOPP, donde el punto se encuentra en la posición central de una oración cuando no debería.

3.3 Categoría Competencia Gramatical (CLG)

La competencia gramatical, que se define como el conocimiento del sistema gramatical y la capacidad de ponerlo en práctica con eficacia (Consejo de Europa, 2001), se ha analizado teniendo en cuenta tres aspectos importantes: *aspectos gramaticales* (CLGG); *estructura*, (CLGE); y finalmente, *aspectos morfosintácticos*, (CLGM). Al igual que en los análisis anteriores, nos acercaremos a los presentes subrasgos desde los errores encontrados en el corpus textual producidos por los estudiantes del colectivo AICLE.

3.3.1 Rasgo Aspectos Gramaticales (CLGG)

Este rasgo pretende abarcar diferentes aspectos gramaticales que se encuentran presentes en el corpus textual obtenido de los estudiantes objeto de estudio. Dichos aspectos comprenden el uso inadecuado de los *tiempos verbales*, subrasgo cuyo código es CLGGT; de las *formas verbales*, CLGGF; la falta de *concordancia gramatical*, CLGGC; y finalmente la *omisión verbal*, ya sea el verbo principal o el auxiliar, CLGGO.

Tras el análisis de estos subrasgos se ha identificado la frecuencia de errores encontrada en el colectivo bilingüe (véase figura 31). En primer lugar, con la mayor

frecuencia se encuentra el subrasgo *tiempos verbales*, (CLGGT), con un número total de 62 errores. El subrasgo *formas verbales*, (CLGGF), aparece con 41 errores y, en tercer lugar, el subrasgo *concordancia gramatical*, (CLGGC), se presenta con un total de 17 errores. Finalmente, encontramos el subrasgo *omisión verbal*, (CLGGO), con el menor número de errores, con un total de 12.

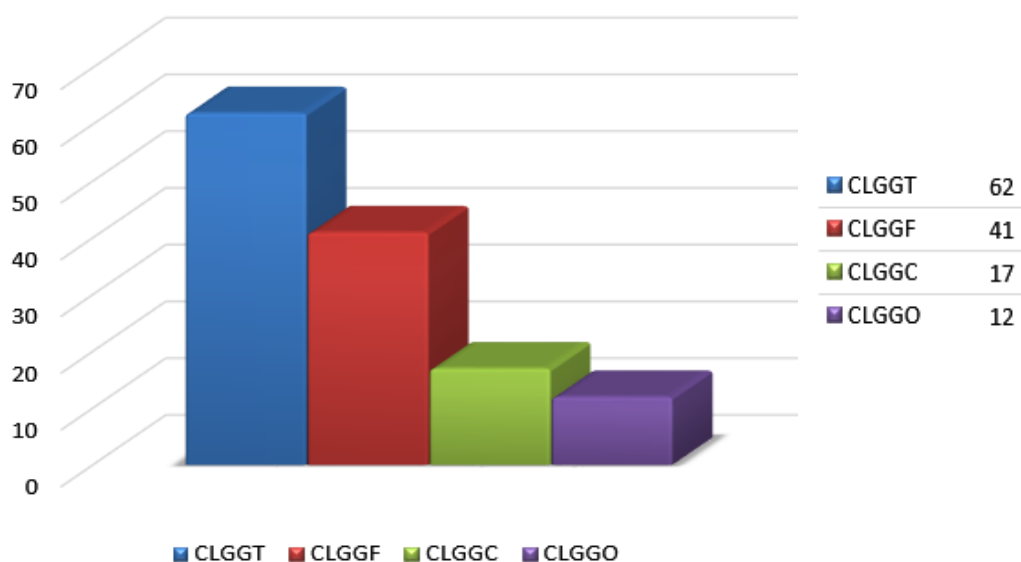


Figura 31. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes al rasgo CLGG.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.1 Subrasgo Tiempos Verbales (CLGGT)

Una definición para el término “tiempos verbales” sería cada uno de los paradigmas en los que se divide la conjugación verbal con el fin de expresar el momento temporal en que se encuentra la acción. Algunos ejemplos de tiempos verbales serían: el presente simple, presente continuo, pretérito perfecto o el condicional. Sin embargo, este subrasgo se analiza desde el uso inapropiado de éstos en los textos escritos de los participantes. Por tanto, vamos a presentar los errores más representativos de los datos obtenidos:

<Elementos internos\04 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,51%]

Referencia 1 - Cobertura 1,51%

My father try not to break but it was imposible! -- tried

<Elementos internos\ 04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

when I come to my house I saw -- came

<Elementos internos \09 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,76%]

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

police, bombers and nurse went there to help people who can survive -- could

En el análisis completo de las composiciones escritas del colectivo AICLE, hemos podido identificar diferentes aspectos que creemos importante resaltar. En primer lugar, como se puede observar en los ejemplos anteriores, los errores con los tiempos verbales han tenido lugar, principalmente, en uno de los tipos de textos solicitados: la historia.

Como mencionábamos en el marco teórico, el texto narrativo se caracteriza por la presencia del uso del pasado con el fin de relatar los hechos que ya han sucedido. La mayor parte de los estudiantes cumplen con este requisito, sin embargo, existen algunos casos en los que se puede apreciar ciertas dificultades para utilizar la forma del pasado y, por tanto, encontramos en su lugar, como hemos visto en los ejemplos anteriores, el uso del presente simple.

3.3.1.2 *Subrasgo Formas Verbales (CLGGF)*

En este subrasgo, (CLGGF), vamos a describir aquellos errores que surgen debido a la confusión o al conflicto directo con la lengua meta, en concreto, cuando existen combinaciones erróneas entre distintas formas verbales (Bueno, Carini y Linde, 1992). Entendemos como formas verbales las diferentes realizaciones de un mismo verbo y la sucesión ordenada de éstas que se conoce como conjugación.

En el análisis de los datos pudimos distinguir entre dos tipos de causas de error. En primer lugar, el error por *desarrollo lingüístico*, que se basa en las falsas suposiciones que el estudiante crea dentro de la propia lengua, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\15 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

I will died – “die”

<Elementos internos\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

would come to gave us a lift – “give”

Dicha combinación refleja la confusión que presentan estos estudiantes, puesto que, en ambos casos, en lugar de utilizar el verbo en pasado se debería haber utilizado una de las formas no personales del verbo, es decir, el verbo en infinitivo sin “-to” (bare o zero infinitive, en inglés) con el fin de conseguir el uso verbal apropiado.

De igual modo, encontramos errores *por analogía*, que se trata de la aplicación de reglas de la propia lengua meta, en este caso, en exceso (Bueno, Carini y Linde, 1992), como en el siguiente ejemplo: “I didn’t lost” en lugar de “I didn’t lose”.

<Elementos internos\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,66%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

I didn’t lost – “lose”

El estudiante construye esta forma verbal basándose en la regla de los verbos en pasado y asume el hecho de que en una oración en pasado todos los verbos deben estar en pasado. Este error, por tanto, se realiza de forma independiente a la lengua materna del estudiante.

3.3.1.3 Subrasgo *Concordancia Gramatical (CLGGC)*

La *concordancia gramatical* se ha analizado desde la perspectiva sujeto-predicado. Se han llegado a detectar 17 casos de falta de concordancia en el corpus textual del colectivo AICLE. Uno de los ejemplos más representativos de este subrasgo en el aprendizaje de inglés como segunda lengua es la omisión de la -s en tercera persona del singular en el presente simple, como sucede en el siguiente extracto:

<Elementos internos\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

She want to be singer – “wants”

Este ejemplo anterior constituiría el error sujeto-predicado entre un sujeto en singular y una forma verbal en plural. Sin embargo, también encontramos el caso en el que el sujeto se encuentra en plural y la forma verbal utilizada, en singular, como lo muestra en el siguiente ejemplo:

<Elementos internos\\ 15 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,65%]

Referencia 2 - Cobertura 0,31%

they wears -- “wear”

Estas desviaciones lingüísticas son errores a nivel básico, sin embargo, la maestría de este aspecto es uno de las áreas más conflictivas en el aprendizaje de inglés como segunda lengua.

3.3.1.4 Subrasgo Omisión Verbal (*verbo principal o auxiliar*) (CLGGO)

En el análisis global de los datos pudimos comprobar que existían varios casos en los que el verbo, ya fuese el verbo principal o el auxiliar, se omitía. Esto nos llevó a considerar este aspecto como parte del análisis. En concreto, en el corpus textual del colectivo AICLE se detectaron 12 errores. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

<Elementos internos\\14 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

I \emptyset ever seen. – “have” – omisión del verbo auxiliar

<Elementos internos\\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,91%

when a car \emptyset across between us. – “went” – omisión del verbo principal

<Elementos internos\\06 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

it \emptyset a very good idea – “is” – omisión del verbo principal

Este error, aunque puede tener otras causas, puede ser debido a un lapsus y que, en una segunda lectura, quizás, hubiese podido ser subsanado. Esta omisión por

descuido, aunque no deja de ser un error gramatical de cierta importancia, no impide el objetivo comunicativo, puesto que el lector es capaz de entender dicha oración.

3.3.2 Rasgo Estructura (CLGE)

Este rasgo, CLGE, trata de los aspectos relativos a la estructura de las oraciones construidas por los estudiantes bajo estudio. En concreto, tratamos con desviaciones causadas por la omisión del sujeto en la lengua meta, subrasgo que se encuentra bajo el código, CLGES y cuya frecuencia de aparición en el corpus textual del colectivo AICLE, ha sido de 20.

Por otro lado, hemos encontrado errores causados por la desviación en el uso de la *posición estándar* en la lengua inglesa. En este subrasgo se han contabilizado un total de errores de 18, tal y como se puede observar en la figura 32:

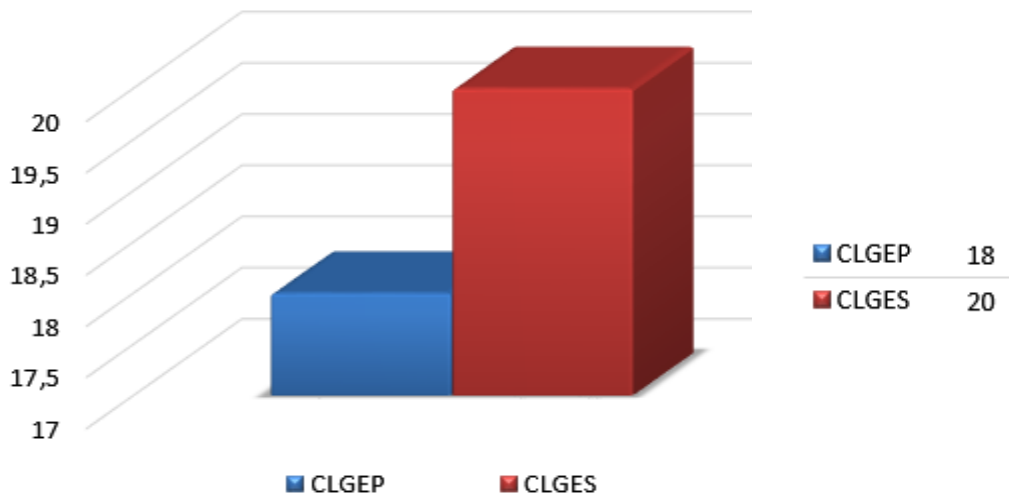


Figura 32. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes al rasgo CLGE.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2.1 Subrasgo Omisión del Sujeto (CLGES)

Este subrasgo hace referencia a uno de los temas más controvertidos en cuanto a la transferencia de la lengua materna a la lengua meta. Numerosos estudios han hecho eco de esta omisión a través de sus investigaciones, donde explican la causa de esta desviación en la transferencia de la lengua materna (Schachter, 1988; Madrid, 1999). Estos estudios justifican la evidencia de la lengua materna en estos casos, ya que el

español permite la ausencia del pronombre sujeto. Del mismo modo, se puede observar esta transferencia en estudiantes de español angloparlantes cuando usan los pronombres de forma reiterada, aunque el sujeto sea el mismo.

En nuestro estudio, se han detectado 20 errores en el corpus textual del colectivo AICLE. Algunos de los ejemplos más representativos, son:

<Elementos internos\12 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

∅ Is one of my favourites sports. – It* - “Es uno de mis deportes favoritos”

<Elementos internos\26 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,09%]

Referencia 1 - Cobertura 1,09%

∅ Was a long and dark December – It* - “Fue un largo y oscuro diciembre”

<Elementos internos\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

∅ don't have to think – You* - “no tienes que pensar”

No obstante, existen estudios donde se cuestiona que este error sólo tenga su naturaleza en la transferencia de la lengua materna. Zobl (1980a) y Meisel (1980) ofrecen esta perspectiva desde el estudio de lenguas nativas que no suprimen el sujeto, como es la lengua francesa. En estas investigaciones se comprueba que estudiantes franceses también omiten el sujeto en inglés como L2. Por tanto, estos estudios nos llevan a pensar que el origen de este tipo de errores puede ser multifactorial.

3.3.2.2 Subrasgo Posición Estándar (CLGEP)

Este subrasgo también ha suscitado una gran controversia y gran interés entre investigadores como Clahsen (1988); Clahsen y Muysken (1989); Rutherford (1983); Bueno, Carini y Linde (1992), entre otros. Los primeros han presentado evidencias en varios casos en los que los estudiantes tratan de mantener esta estructura básica (S+V+O) independientemente de su lengua materna. Sin embargo, Bueno, Carini y Linde (1992) exponen, tras sus estudios con estudiantes de inglés hispanoparlantes, su

discrepancia con esta afirmación, puesto que la flexibilidad del orden de las palabras se ha visto reflejada en los escritos de sus estudiantes.

Desde nuestro análisis, hemos podido comprobar y corroborar la afirmación de los autores anteriores al encontrar ejemplos como los siguientes en el corpus textual del colectivo AICLE:

<Elementos internos\10 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,59%]

Referencia 1 - Cobertura 1,59%

I'm part of a group of music very known - "Soy parte de un grupo de música muy conocido"

<Elementos internos\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

I like so much dancing. - "Me gusta mucho bailar"

<Elementos internos\11 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,05%]

Referencia 1 - Cobertura 1,05%

Always I have many things to do. - "Siempre tengo muchas cosas que hacer"

Todos estos ejemplos se justifican desde la perspectiva de la interferencia de la lengua materna en las construcciones inglesas, puesto que se demuestra la flexibilidad del orden de los elementos en la lengua española.

3.3.3 Rasgo Aspectos Morfosintácticos (CLGM)

Se entienden por aspectos morfosintácticos aquellos que se basan en las funciones de las clases de palabras que componen un texto, y en la relación que guardan dichas palabras dentro de éste. El estudio de los aspectos morfosintácticos abarca un amplio abanico de clases de palabras, sin embargo, en nuestro estudio sólo tres clases de palabras merecían ser destacadas como mencionábamos en el capítulo anterior.

Estas tres clases de palabras son los *determinantes*, subrasgo cuyo código es CLGMD; los *pronombres* bajo el código CLGMB y finalmente las *preposiciones*, CLGMP. Esta última es la que presenta mayor número de errores, con un total de 58. Le siguen los determinantes con una frecuencia de aparición de 30 y finalmente con una frecuencia menor, los pronombres, en concreto 6 errores encontrados en el corpus textual del colectivo AICLE, tal y como se puede observar en la figura 33:

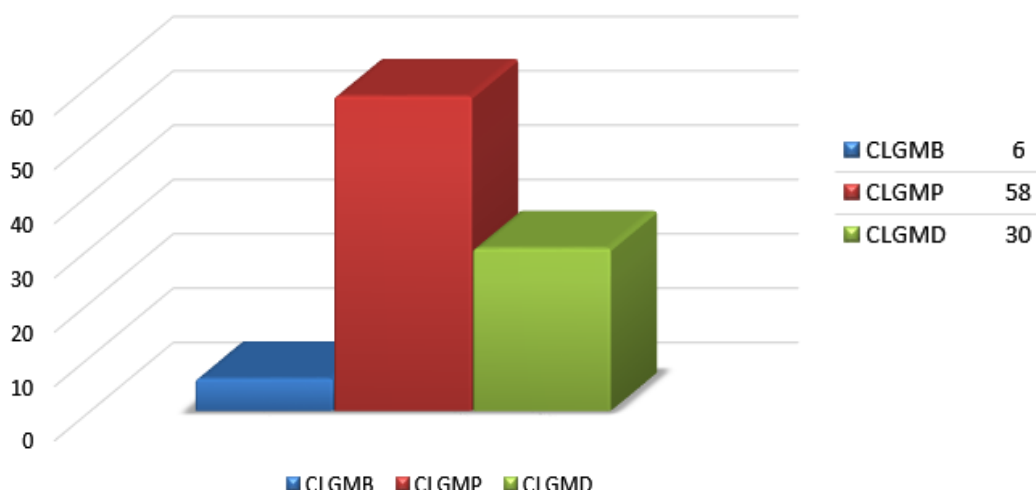


Figura 33. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes al rasgo CLGM.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3.1 Subrasgo Preposiciones (CLGMP)

El uso inapropiado de las *preposiciones* en la lengua meta presentan diversas causas de aparición, como bien indican Bueno, Carini y Linde (1992) en sus estudios. Entre ellas encontramos, dos causas de desviación posiblemente aplicables en gran parte de nuestro corpus. Una de ellas, una vez más, se trata de la posibilidad de transferencia de la lengua materna. Este hecho se puede observar en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\05 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,37%]

Referencia 3 - Cobertura 0,87%

My friends called to my parents - omisión de la preposición “to”

<Elementos internos\27 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,47%

he didn't listen Ø me -- “to”

En ambas construcciones se aprecia la interferencia de la lengua materna, el español. En el primer ejemplo el estudiante utiliza la preposición “to”, puesto que en español el complemento directo con el verbo “llamar (call)” se construye añadiendo la preposición “a”, cuya traducción más directa en inglés sería añadiendo la preposición “to”.

De igual modo, en el segundo ejemplo se identifica esta transferencia de la lengua materna, en este caso, por omisión de la preposición “to”. Esto se debe a que esta construcción en español sería “él no me escuchó” donde la preposición “a” no tiene cabida.

Por otro lado, encontramos ejemplos cuya desviación no puede ser explicada por causa de la transferencia de la lengua materna a la lengua meta, sino que se trata de una confusión o un conflicto directo en la propia lengua meta. Desde este punto de vista, hemos podido observar la existencia de un gran porcentaje de errores producidos en las preposiciones de tiempo y lugar. Estos son algunos de los ejemplos encontrados:

<Elementos internos\12 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

at Monday, -- “on Monday”

<Elementos internos\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

but in home – “at home”

Éste es sin duda, un aspecto conflictivo en el aprendizaje de la lengua inglesa, debido a su contraste en español.

3.3.3.2 Subrasgo Determinantes (CLGMD)

El estudio y uso de los determinantes en inglés por parte de los estudiantes hispanoparlantes constituye un problema debido a la disimilitud con la lengua materna. Sin embargo, aunque el número de errores encontrados por interferencia de la lengua materna ha sido significativo, también se han podido detectar problemas por omisión o adición de artículos definidos e indefinidos.

Algunos de los ejemplos que muestran esta problemática son:

<Elementos internos\25 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

I hate the uniforms – “I hate \emptyset uniforms”

En este ejemplo, el uso del artículo denota claramente la interferencia lingüística de la lengua materna. En español esta frase sería “odio los uniformes” utilizando de este modo el artículo definido. Sin embargo, en inglés en esta oración se omitiría el artículo (en inglés esta omisión se conoce como *zero article*), puesto que se trata de un término genérico.

Por otra parte, se encuentran los casos que parecen no estar marcados por la interferencia de la lengua materna donde se omiten tanto artículos definidos como indefinidos donde su uso es necesario como en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\26 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

because Ø teacher only comes [...] - “because **the** teacher only comes [...]”

<Elementos internos\23 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,87%]

Referencia 3 - Cobertura 0,73%

I have Ø swollen knee. - “I have **a** swollen knee”

La causa de error en estos ejemplos se trata, una vez más, de una confusión o conflicto con la lengua meta. Esto se debe al desconocimiento de las reglas de uso de los artículos definidos, indefinidos y la omisión del artículo en la lengua inglesa. Dicho desconocimiento les lleva a crear una desviación y posible confusión lingüística.

3.3.3.3 Subrasgo Pronombres (CLGMB)

El problema más común que hemos detectado en el análisis de este subrasgo ha sido la discriminación entre los distintos tipos de pronombres. En especial, se ha podido observar la dificultad para diferenciar el uso de los pronombres personales (I, you, she, he, it, we, you, they), los pronombres objeto (me, you, him, her, it, us, you, them), los pronombres posesivos (mine, yours, his, hers its, ours, yours, theirs) y los adjetivos posesivos (my, your, his, her, its, our, your, their).

En este primer ejemplo, el estudiante pretendía decir “un regalo para nosotros” que en inglés sería “a present for *us*” utilizando, de este modo, el pronombre objeto “*us*” y, sin embargo, ha utilizado el pronombre posesivo “*ours*”.

<Elementos internos\30 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

A present for *ours* -- **us*

En el segundo ejemplo que presentamos, la confusión ha tenido lugar entre el pronombre personal “you” y el adjetivo posesivo “your”. Este error es uno de los más comunes entre estudiantes de este nivel, debido a la variedad de pronombres y a su uso.

<Elementos internos\18 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

I received *you* email – *your**

Presentación de los análisis e interpretación de los resultados del colectivo ILE

La organización de la estructura de la presentación de los resultados del colectivo ILE es la misma que hemos seguido con el colectivo AICLE. Por tanto, vamos a atender a la clasificación de las tres competencias que conforman tres de las dimensiones de nuestro sistema de categorías. En cada dimensión se presenta un gráfico donde se encuentran los rasgos y/o subrasgos que componen dicha dimensión. Comenzamos, por tanto, por la dimensión competencia discursiva, cuyo código es CD.

1. Dimensión Competencia Discursiva (CD)

La figura 34 muestra la frecuencia de aparición de errores en la dimensión competencia discursiva, (CD), que el colectivo ILE presenta en su corpus textual. En primer lugar, la categoría dedicada a la *adecuación textual* (CDA), presenta una frecuencia de 88 errores, a la que le sigue la categoría *cohesión*, (CDC), con un total de 58 errores; y, por último, se encuentra la categoría dedicada a la *coherencia*, (CDH), con un total de 29 errores.

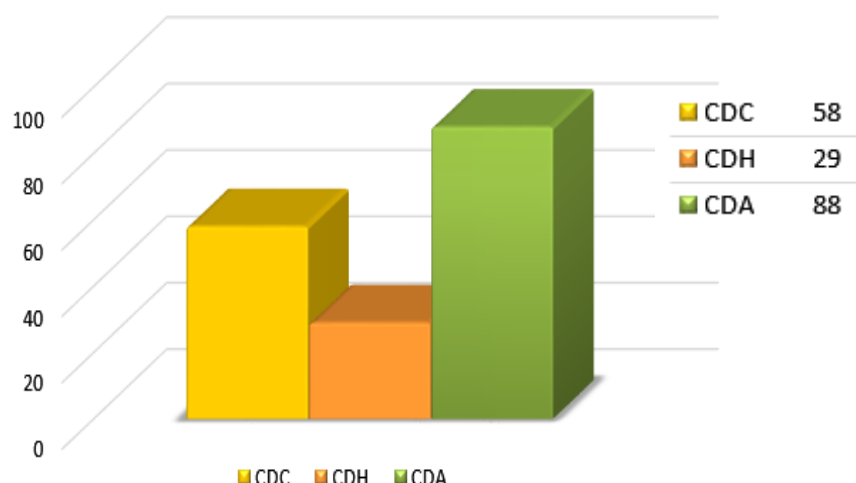


Figura 34. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CD.

Fuente: Elaboración propia.

1.1 Categoría Adecuación Textual (CDA)

La categoría de *adecuación léxica* (CDA), se encuentra en primera posición en relación a la frecuencia de aparición de errores. La adecuación textual permite saber si el texto está bien construido desde el punto de vista comunicativo. Como expusimos en la descripción de los datos del colectivo AICLE, debemos tener en cuenta los tres tipos de textos que fueron requeridos en la encuesta abierta que pasamos al alumnado: un email, una historia corta y una opinión.

Para explicar los resultados obtenidos sobre la adecuación textual en el colectivo monolingüe vamos a comenzar con el análisis del *email*. En éste era importante adecuarse a la estructura paratextual que este tipo de textos presenta, así como, atender a la temática propuesta y al uso de un lenguaje coloquial.

En el análisis del corpus textual de este colectivo se pudo observar que 39 de los participantes presentaron algún problema para cubrir con éxito la adecuación textual del email que escribieron. Este ejemplo muestra lo que le sucedió a la gran mayoría de los alumnos del colectivo, pues sólo atendieron a ciertos criterios relativos a la estructura:

Cuerpo del mensaje

↓

“I play tennis in my free time and I go on Monday and Wednesday. I play basketball too but it is on Friday and Saturday. I want to become a good basketball player and the best tennis player.”

Como podemos observar en este ejemplo, la gran mayoría de los alumnos que han tenido problemas en esta categoría de análisis, han escrito únicamente el cuerpo del mensaje.

En el caso del escrito creativo, *la historia corta*, se analizaron tres rasgos lingüísticos particulares de este tipo de texto como son, el “predominio de las formas verbales” (en particular el uso del pasado simple, la forma más utilizada para contar una historia), así como, las “estructuras predicativas” y el “uso de conectores”.

Pasamos a ver un ejemplo donde se puede apreciar que los aspectos anteriores se han tenido en cuenta:

“The last year I watched a terrified accident while I was walking in the street a women said me that she saw two car, one car was fast and it didn't stopped and the car beat the other car. I was very scary, because it was a terrified accident but the police arrived there and the victims didn't died. when the police arrived it made me many questions and I answer it finally they made questions to other people and finally I want to my house.”

Sin embargo, aunque la mayoría de los participantes consiguen adecuarse a este tipo de texto, se pueden encontrar ejemplos como el siguiente en el que podemos comprobar que no se ha conseguido alcanzar dicha adecuación textual.

Referencia 2 - Cobertura 4,57%

In the car red fine young have an accident the Saturday night the conductor go drive very fast.

Finalmente, atendiendo al tercer tipo de texto: la *opinión* debemos comentar, en primer lugar, que tal y como se mencionó en el apartado del colectivo bilingüe, los rasgos lingüísticos que se han tenido en cuenta han sido cuatro: el uso de marcadores o conectores de tipo causal, consecutivos y de contraste, léxico apropiado para la expresión de opiniones, oraciones subordinadas y como forma verbal predominante, el uso de la primera persona del singular del presente simple.

Como sucede en el colectivo AICLE, los participantes de este colectivo han conseguido discriminar el registro lingüístico demandado, como se puede apreciar en el siguiente extracto:

“In my opinion, I don't want the school uniforms because I don't like to see all the people in the school with the same clothes, I think is not too difficult to choose the clothes that you're going to wear next day.”

Tras el análisis de ambos colectivos podemos afirmar que el tipo de texto en el que se ha producido un mayor número de errores entre los estudiantes de ILE ha sido el email, con respecto la categoría de “adecuación textual”, (CDA).

1.2 Categoría Cohesión (CDC)

Si en el colectivo AICLE, la categoría CDC era la que más predominaba entre las categorías de la dimensión CD, en el colectivo ILE la encontramos en segunda posición después de CDA, la categoría descrita anteriormente. Teniendo en cuenta que los errores pertenecientes a esta categoría se han analizado en cuanto a mecanismos de cohesión gramatical y léxica, se han podido encontrar los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\ 26 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 14,35%]

Referencia 3 - Cobertura 7,02%

My opinion Is that... It will be great ... I love the uniforms. I'm a heavy metal and I like the tshirts but I'm a super friki of Japan and there ... They use the uniforms. I want a uniform in my school... Ths cool.

<Elementos internos\ 09 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,02%]

Referencia 1 - Cobertura 5,73%

I had just arrived for school, when a car shocking with us. The conductor died and he paid a new car for us. He drink very much.

<Elementos internos\ 16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,43%]

Referencia 1 - Cobertura 7,43%

Last week I started doing weight lifting at a gym next to my house. I have to go every Monday and Wednesday, but I can't go because I must work at the shop, probably I'll put an add in the TV about my shop

Los ejemplos anteriores carecen de cohesión global, pues se puede observar como los participantes del colectivo ILE no han seguido una continuidad para expresar sus ideas, saltando de una idea a otra sin dar al texto la consistencia que requiere. Esta ausencia de cohesión global se debe también a la escasez o inexistencia de recursos cohesivos como son las conjunciones. En los tres ejemplos, se aprecia claramente la

falta de éstas; siendo “but” y “and” las conjunciones más utilizadas para tejer los hilos conductores de la cohesión textual.

Del mismo modo, existen otros errores que afectan a la cohesión textual del corpus del colectivo ILE, como son las discordancias en el empleo de las personas gramaticales. Se trata de las referencias textuales que permiten mantener la relación de unas acciones a otras en el texto. En el siguiente ejemplo se puede comprobar, el uso de “it” para referirse a un sustantivo plural como es “uniforms”.

<Elementos internos \04 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,63%]

Referencia 2 - Cobertura 6,21%

My opinion on “School uniforms” is: I don’t like it because I think are boring and it doesn’t original but boys and girls think all the morning: what dos I wear today?

1.3 Categoría Coherencia (CDH)

Esta categoría se posiciona en tercer lugar, dentro de la dimensión CD, con respecto a la frecuencia de aparición de errores encontrados en el corpus textual del colectivo ILE. La “coherencia” se define como una propiedad inherente al texto que permite que el conjunto textual se perciba como adecuado al contexto por parte del lector. Como comentábamos en el apartado de AICLE, esta propiedad textual se ha analizado a través de la observación de los patrones discursivos.

Los siguientes ejemplos representan una sucesión de enunciados inconexos:

<Elementos internos\09 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,02%]

Referencia 1 - Cobertura 5,73%

I had just arrived for school, when a car shocking with us. The conductor died and he paid a new car for us. He drink very much.

<Elementos internos\ 20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,06%]

Referencia 2 - Cobertura 3,37%

In my opinion is the uniforms a not necessary shoes but l’m not became school uniforms;

<Elementos internos\ 27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,76%]

Referencia 1 - Cobertura 1,76%

because the free clothes doesn’t attack to anybody,

En concreto, en los diferentes ejemplos se aprecian las causas que derivan de la ausencia de coherencia. En primer lugar, se observa una grave desorganización, donde no existe una jerarquía de ideas que provoca la confusión en el lector y da lugar a diversas interpretaciones. En el segundo ejemplo, más allá de la desorganización de ideas se observa la falta de flexibilidad léxica, puesto que las palabras elegidas no son las adecuadas y de ahí que se produzca una situación de incoherencia textual. En tercer lugar, el último ejemplo de incoherencia textual, aunque presenta un uso inapropiado del léxico como en el ejemplo anterior, en este caso la confusión léxica proviene de su lengua materna. Al intentar plasmar sus ideas, el participante ha intentado emular su primera lengua obteniendo un resultado incoherente.

2. Dimensión Competencia Estratégica (CE)

La competencia estratégica se refiere a la habilidad del estudiante a resolver problemas comunicativos que se encuentra durante el proceso de escritura con el fin de garantizar el éxito comunicativo (Canale y Swain, 1980). Como bien se ha señalado en el apartado del colectivo AICLE, en el análisis del corpus textual del estudiantado participante encontramos tres tipos de estrategias de alcance o expansión: traducción literal, (CEAT); extranjerización, (CEAE); y préstamos o code-switching, (CEAC). En la figura 35 se puede observar la frecuencia de aparición de errores que se detectaron en el colectivo ILE.

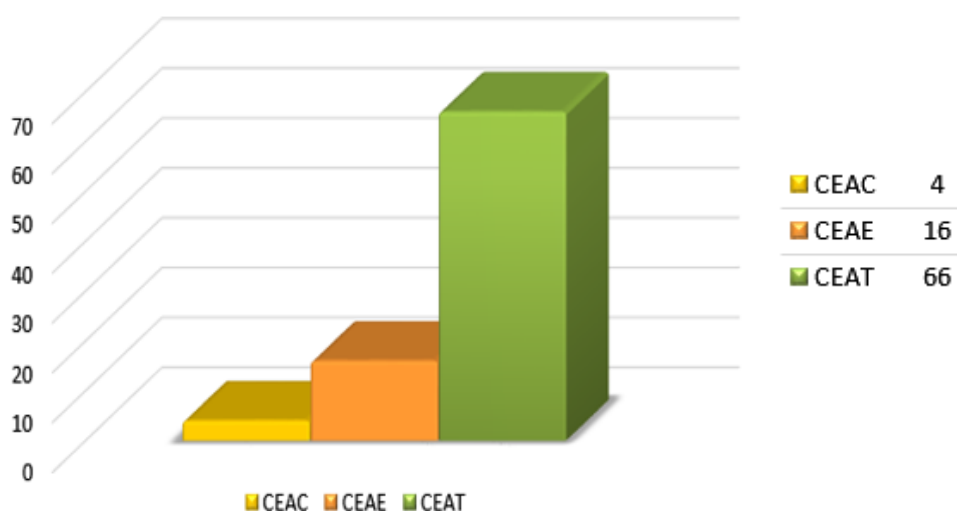


Figura 35. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CE.

Fuente: Elaboración propia.

El orden de mayor a menor, de acuerdo con la frecuencia obtenida, de los diferentes rasgos de la dimensión CE del colectivo ILE, coincide con el orden del colectivo AICLE. Esto significa que el rasgo con mayor número de errores es CEAT con un total de 66 casos; en segundo lugar, y con una frecuencia mucho menor se encuentra CEAE con un total de 16 errores. Y en último lugar, como podemos comprobar se trata del rasgo CEAC con apenas 4 errores en el total del corpus textual.

2.1 Rasgo Traducción Literal (CEAT)

El rasgo CEAT, como bien hemos comentado anteriormente, se trata de la estrategia *traducción literal*. En el análisis sobre este aspecto llevado a cabo en el corpus textual se ha podido observar como los estudiantes recurren a esta estrategia como medio para expresar sus ideas. Sin embargo, su brecha lingüística les impide hacerlo adecuándose a las estructuras lingüísticas de la lengua meta, por lo que se produce una desviación de ésta. Algunos ejemplos representativos de este rasgo pueden ser los siguientes:

<Elementos internos\07 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,22%]

Referencia 1 - Cobertura 2,22%

because the students need freedom in they put. — *“porque los estudiantes necesitan libertad en lo que se ponen”*.

<Elementos internos\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,80%]

Referencia 2 - Cobertura 2,58%

the man had the body very bad and a long time died in the hospital — *“el hombre tenía el cuerpo muy mal y hace tiempo murió en el hospital”*

<Elementos internos\24 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,21%]

Referencia 2 - Cobertura 1,47%

This accident isn't a mundial accident and nothing seeming... -- *“Este accidente no es un accidente mundial ni nada parecido”*

La causa del elevado número de errores en este rasgo se debe a la necesidad de lograr el éxito comunicativo en la tarea requerida. Como bien señalan Kremer y Koppe (2007) esta estrategia utilizada por aprendices de una L2, generalmente, a niveles

básicos e intermedios forma parte del proceso de aprendizaje y su uso se debe a la mejora progresiva de la competencia lingüística en la lengua meta.

2.2 Rasgo Extranjerización (CEAE)

El rasgo CEAE, correspondiente a la estrategia *extranjerización*, ha sido analizado en base a la definición de este término. En concreto, como avanzábamos anteriormente, se trata de una estrategia comunicativa a nivel lingüístico que el estudiante utiliza cuando se encuentra ante una situación léxicamente problemática, es decir, éste presenta una carencia a nivel léxico en la lengua meta. Para sufragar dicho problema léxico, el estudiante adapta términos españoles que conoce a la lengua meta, emulando reglas lingüísticas que le son familiares.

Para ilustrar dicha definición presentamos algunos de los ejemplos que se han podido encontrar en el colectivo ILE:

<Elementos internos\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I'm *inscriting* – “Estoy inscrito”

Este ejemplo de extranjerización se encuentra en la siguiente oración: “*I’m inscriting in a football school.*”

<Elementos internos\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,12%]

Referencia 1 - Cobertura 1,12%

the uniforms are *molest*. – “Los uniformes son molestos”

Este ejemplo se encuentra en el siguiente contexto: “In my opinion, wear uniform is a bad habit, because the uniforms are molest.”

<Elementos internos\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,12%]

Referencia 1 - Cobertura 1,12%

The dog was *tired* in floor. – “El perro estaba tirado en el suelo”

Este último ejemplo, para que se pueda entender en su totalidad, lo presentamos insertado en el contexto: “One day, have an accident in the street. The dog is going to street when one car hit the dog in legs. The dog was tired in floor. The dog life well.”

En este colectivo, se puede observar que el número de errores contabilizados en este rasgo ha sido mayor que en el colectivo bilingüe, por lo que podemos afirmar que la presencia de la lengua materna en la lengua meta ha sido más fuerte.

2.3 Rasgo Code-Switching (CEAC)

Este rasgo pertenece a la estrategia conocida como *code-switching*. Al igual que la estrategia de extranjerización, consiste en la utilización de un término de la lengua materna, aunque en este caso sin adaptarlo a la lengua meta.

<Elementos internos\06 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I died for the “**verguenza**” – “me morí de vergüenza”

<Elementos internos\26 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

I go with my friends to drink **cubatas** -- “voy con mis amigos a beber cubatas”

Esta sustitución que han llevado a cabo los estudiantes de este colectivo podría ser fundamentada desde dos perspectivas diferentes. La primera interpretación, podría ser explicada desde la idea de que la transferencia de la lengua materna en un escrito en L2 puede ser negativa, puesto que dificulta la lectura y puede resultar incluso confusa en algunas ocasiones.

3. Dimensión Competencia Lingüística (CL)

Esta dimensión se ocupa de los aspectos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos. En este estudio tenemos en cuenta tres aspectos de la competencia lingüística, como son la *competencia léxica*, la *competencia ortográfica* y la *gramatical*. Estas subcompetencias forman las categorías de esta dimensión bajo los siguientes códigos: competencia léxica (CLL), competencia ortográfica (CLO), y competencia gramatical (CLG). Antes de comenzar con el análisis debemos recordar que las tres

categorías se han enmarcado dentro de la ausencia de dichos aspectos, pues estamos tratando el error en la competencia escrita de los participantes de nuestro estudio.

3.1 Categoría Léxica (CLL)

La competencia léxica (CLL), según la definición del MERC, se refiere al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo adaptándose de forma adecuada al registro que cada situación demanda. Como comentamos en el apartado del colectivo AICLE, en este estudio hemos analizado la falta de adecuación léxica, cuyo código es CLLA.

La frecuencia de aparición es de 27 errores encontrados en el corpus textual, como se puede comprobar en la figura 36:

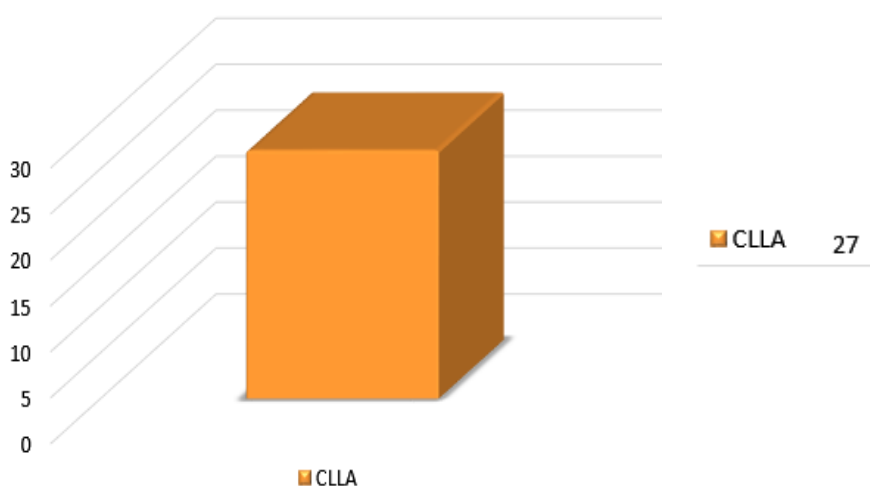


Figura 36. Distribución de errores en el rasgo perteneciente a la categoría CLL.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos algunos ejemplos:

<Elementos internos\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 2 - Cobertura 1,40%

My first uniforms was black and very very **pessimistic**

<Elementos internos\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,42%]

Referencia 3 - Cobertura 1,76%

this wearing normes doesn't **release** the differences in the society.

En los ejemplos anteriores aparecen dos palabras: *pessimistic* y *release*, que si se encontrasen aisladas del contexto donde aparecen, su significado como término individual es adecuado. No obstante, como mencionábamos anteriormente el contexto es el que va a dotar a la palabra de un sentido completo. Por ello, si observamos estas palabras dentro del contexto en el que se encuentran, el sentido o coherencia de las frases deja de existir. En este caso, la elección del léxico no ha sido la apropiada impidiendo al lector la comprensión total de estas expresiones.

3.2 Categoría Competencia Ortográfica (CLO)

La categoría competencia ortográfica abarca tanto la puntuación (CLOP), como la ortografía (CLOO). El rasgo de puntuación se ha analizado teniendo en cuenta tres subrasgos, el uso inadecuado de la coma (CLOPC), del punto (CLOPP) y del signo de exclamación (CLOPE).

En la figura 37 podemos observar la frecuencia obtenida en relación a los rasgos y subrasgos anteriormente comentados. Como sucedía en el colectivo AICLE, el rasgo perteneciente a la ortografía en sí misma (CLOO) es aquel que presenta la frecuencia más elevada, con un total de 109 errores gráficos. Por su parte, el uso inadecuado de la coma (CLOPC) se ha detectado en 44 ocasiones; mientras que el uso del punto parece estar más controlado por parte de los participantes de ILE, con una frecuencia de 13 errores. Como bien se puede apreciar, la frecuencia de CLOPE, el mal uso del signo de exclamación, es casi inapreciable, con un error detectado.

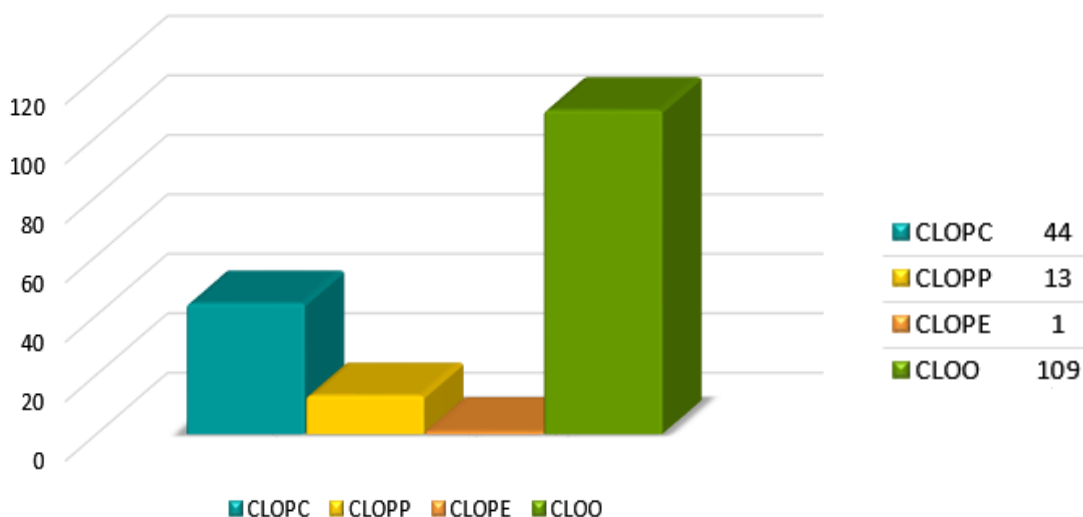


Figura 37. Distribución de errores en el subgrupos pertenecientes a la categoría CLO.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 Rasgo Ortografía (CLOO)

El análisis llevado a cabo del rasgo ortografía, como avanzábamos anteriormente, se ha llevado a cabo a través de la identificación de los casos en los que ha existido una desviación de las normas de grafía de la lengua inglesa. El nivel de errores tan elevado que hemos encontrado en ambos colectivos se debe a una diversidad de causas por las que los participantes han errado en su intento de escribir ciertas palabras del modo apropiado.

Por consiguiente, con el fin de presentar con la mayor claridad posible las diferentes causas de dichos errores hemos realizado una clasificación donde vamos a mostrar los ejemplos más representativos, al igual, que intentaremos explicar el origen de estos errores.

1. Errores ortográficos por confusión con la pronunciación de la palabra y su forma escrita

Al contrario que en el colectivo AICLE, cuya causa de confusión con la pronunciación de la palabra y su forma escrita, era con palabras homófonas; el colectivo ILE presenta palabras inexistentes como resultado de plasmar la pronunciación en forma escrita. Los siguientes ejemplos arrojan luz a esta explicación:

<Elementos internos\04 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,92%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

Wenesday – “Wednesday” → /'wenzdeɪ, -di/

<Elementos internos \15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,30%

Neibour – “neighbour” → /'neɪbə/

<Elementos internos\ 04 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,57%]

Referencia 2 - Cobertura 0,73%

and it was **raiding** a horse. -- “riding” → / (rɪ'dɪŋ)/

<Elementos internos\ 09 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,39%]

Referencias 1-2 - Cobertura 0,67%

I **faint** thanks. – “fine” → /faɪn/

<Elementos internos\ 16 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,94%]

Referencia 2 - Cobertura 0,29%

Doughther – “daughter” → /'dɒtə/

<Elementos internos\27 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,18%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

Hellow, -- “hello” → /hɛ'ləʊ/

2. Errores ortográficos por confusión o desconocimiento de las reglas de la lengua meta

Los errores ortográficos también pueden venir derivados por la confusión que se crea dentro de la propia lengua meta, ya sea por la aplicación reducida de las reglas o por el exceso de ellas. Como se puede observar en los siguientes ejemplos, el error provocado debido al uso inapropiado de las mayúsculas (Thursday, en vez de, Thursday) se repite en este colectivo, donde lo hemos podido encontrar hasta en ocho ocasiones diferentes, situación que no sucedía en el colectivo bilingüe.

Asimismo, encontramos diversos ejemplos en los que las reglas gramaticales pasan desapercibidas como en “studing”, en lugar de “studying”, donde la “y” permanece; también en “sliped”, en lugar de, “slipped” donde se ha producido una

omisión de la doble consonante o incluso en el pasado de un verbo irregular como “wear”, en el que se le ha impuesto el pasado de aquellos verbos que son regulares, quedando como “weared”, en lugar de “wore”.

<Elementos internos\14 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

thursday.

<Elementos internos\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

I'm studing

<Elementos internos\21 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,04%]

Referencia 2 - Cobertura 0,30%

I sliped

Referencia 3 - Cobertura 0,85%

school weared uniforms,

3. Errores ortográficos por interferencia de la lengua materna

Al igual que en el colectivo AICLE, tras analizar el corpus textual del colectivo ILE pudimos encontrar ejemplos donde la lengua materna se puede ver reflejada al identificar diversas reglas que han sido aplicadas y que en la lengua meta no existen, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\03 FL M> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 2,51%]

Referencia 3 - Cobertura 0,24%

SORPRISE!

Referencias 5-6 - Cobertura 0,13%

Uglys

Entre las causas de la aparición de este tipo de errores se encuentra, como en el grupo bilingüe, los errores derivados del uso inadecuado de la forma de plural en adjetivos (uglys, en lugar de, ugly). Del mismo modo, se puede ver la interferencia de la palabra “sorpresa” en español cuando el estudiante escribe “surprise” siendo la forma adecuada “surprise”.

3.2.2 Rasgo Puntuación (CLOP)

La perspectiva de nuestro análisis del rasgo CLOP se basa en el uso incorrecto de las reglas gramaticales que ayudan a definir las expresiones y a interpretarlas. Como se ha tratado en el colectivo bilingüe, los únicos signos de puntuación que se han analizado han sido la *coma*, cuyo código es CLOPC; el *punto y seguido* cuyo código es CLOPP; y finalmente, el *signo de exclamación* bajo el código CLOPE. Estos tres subrasgos van a ser presentados acompañados de diferentes ejemplos que clarifican la causa de su aparición.

3.2.2.1 Subrasgo Coma (CLOPC)

Del mismo modo que sucede en el colectivo bilingüe, el uso incorrecto de la coma presenta la mayor frecuencia entre los tres signos de puntuación que estamos analizando, con 44 errores. En general, se observa que este colectivo tiende a hacer uso de las comas de un modo aleatorio, sin tener en cuenta las diversas reglas de puntuación de la lengua inglesa. Por ello, hemos encontrado todo tipo de ejemplos donde hay apariciones de errores en relación a este elemento. Podemos encontrar tanto oraciones donde existe un exceso de uso de éstas, como oraciones desiertas que dificultan la comprensión del texto escrito. Aquí podemos ver algunos de los ejemplos más significativos:

1. *Uso innecesario de la coma en la posición central de la oración*

<Elementos internos\\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,37%]
Referencia 1 - Cobertura 1,67%

Yesterday I was very scared, when I waked up

2. *Omisión de la coma después del saludo en una carta o email*

<Elementos internos\\26 FG M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 4,21%]
Referencia 1 - Cobertura 0,44%

Hello Michael Im fine

3. *Uso excesivo de comas a lo largo de la oración*

<Elementos internos\\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,72%]
Referencia 1 - Cobertura 3,72%

Well, first of all, I like karate too, it's exciting, but two weeks ago, I enroled in a basketball team with my friends and I'm going to train twice a week.

3.2.2.2 *Subrasgo Punto (CLOPP)*

En el caso del punto, las causas de error son exactamente las mismas que en el colectivo bilingüe, donde existen casos extremos: la adicción innecesaria de puntos en la posición central de la oración sin que su uso sea preciso, o la omisión de puntos seguidos en textos de varias líneas, rompiendo las reglas que regulan la organización de las diferentes oraciones dentro de un texto y dificultando, de esta forma, la lectura del texto escrito. Ambos casos se pueden ver en los ejemplos que presentamos a continuación:

<Elementos internos\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,43%]

Referencia 1 - Cobertura 3,45%

when you said me that you have just started to do karate. I thought that I also should have a hobby.

<Elementos internos\FL M\23 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,63%]

Referencia 2 - Cobertura 6,74%

It's true that if you have a school uniform you have more time to do other things in the morning not to think what you are going to wear but personally I prefer to choose my own clothes and be different and also I hate wearing skirt for the school it's so uncomfortable.

3.2.2.3 *Subrasgo Signo de Exclamación (CLOPE)*

La aparición de errores en relación al subrasgo *signo de exclamación* ha sido una de la más bajas entre los diferentes rasgos y subrasgos estudiados. Sin embargo, esto no se debe a que su uso haya sido el adecuado, sino a la escasa utilización de este signo de puntuación en la totalidad del corpus textual del colectivo ILE.

No obstante, la causa del error encontrado se trata de una de las causas encontradas en el colectivo bilingüe: el uso innecesario del signo de exclamación en la posición central de la oración, como podemos comprobar en el siguiente ejemplo:

<Elementos internos\14 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

The karate is funny! and cool

3.3 Categoría Competencia Gramatical (CLG)

La última categoría por analizar se trata de la competencia gramatical (CLG) que, como avanzábamos en el apartado del colectivo AICLE, se basa en la capacidad de conocer y poner en práctica con eficacia el sistema gramatical de una lengua (Consejo de Europa, 2001). Esta categoría, una de las más amplias, abarca tres aspectos que creemos de gran relevancia para este análisis: los aspectos gramaticales (CLGG), la estructura (CLGE), y los aspectos morfosintácticos (CLGM). Estos aspectos serán examinados desde la perspectiva del error, tal y como nos hemos descrito en las categorías anteriores.

3.3.1 Rasgo Aspectos Gramaticales (CLGG)

Los subrasgos que componen CLGG son el uso inapropiado de los *tiempos verbales* (CLGGT) y de las *formas verbales* (CLGGF), así como la falta de *concordancia gramatical* (CLGGC) y la *omisión verbal*, bien del verbo principal o del verbo auxiliar (CLGGO).

En el análisis de los datos pertenecientes al corpus textual del colectivo ILE, se contabilizó la frecuencia de error en cada uno de los aspectos mencionados anteriormente y el resultado de este recuento se puede observar en la figura 38

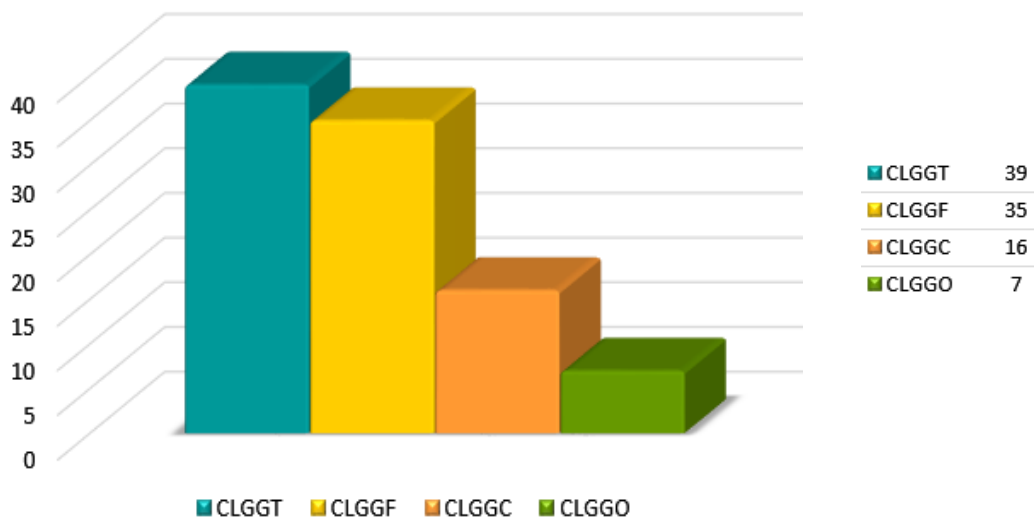


Figura 38. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes al rasgo CLGG.

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede ver en la figura 38, el mayor número de errores se detectó en el subrasgo *tiempo verbales*, CLGGT, con un total de 39. En segundo lugar, le sigue el subrasgo formado por *formas verbales*, CLGGF, en el que el número total es de 35 errores. Bajando a una frecuencia de 16 errores se encuentra el subrasgo *concordancia gramatical*, CLGGC y por último con la frecuencia más baja el subrasgo *omisión verbal*, CLGGO, con 7 errores.

3.3.1.1 Subrasgo Tiempos Verbales (CLGGT)

Los paradigmas que componen la conjugación verbal y que pretenden expresar el momento temporal en que se encuentra la acción se conocen como “tiempos verbales”. El uso inadecuado de éstos, en el corpus textual del colectivo monolingüe, ha sido la base del análisis de este elemento.

A diferencia del colectivo bilingüe, se han podido detectar errores no solo causados por el uso inapropiado del presente simple, sino que la problemática con los tiempos verbales ha ido más allá y se han podido distinguir diferentes confusiones con otros tiempos verbales en la historia (uno de los tipos de texto que los estudiantes debían escribir).

Uno de los errores más frecuentes que se ha podido detectar es el uso inadecuado del pasado simple, cuando se tenía que haber hecho uso del presente perfecto, como se puede observar en el siguiente ejemplo. De igual modo, en el mismo ejemplo se puede observar el uso inapropiado del presente simple (‘m) cuando se está refiriendo al pasado:

<Elementos internos\17 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,72%]
Referencia 1 - Cobertura 1,23%

I **played** basketball since I'm nine years old – have played / was

Otros errores relacionados con el uso inapropiado de los tiempos verbales derivan de la interferencia lingüística de la lengua materna. Un claro ejemplo de este tipo de desviaciones encontrado en el corpus, es el siguiente:

<Elementos internos\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,86%]
Referencia 1 - Cobertura 0,86%

but we **had scared** – were scared

El estudiante pretendía utilizar el pasado perfecto como tiempo verbal, con la intención de escribir que se habían asustado mucho. Sin embargo, además de hacer un uso erróneo del adjetivo “scared” al utilizarlo como verbo, el estudiante debería de haber utilizado el pasado del verbo “to be” → “were”. Sin duda, la interferencia de la lengua materna impide la comprensión total de la oración e induce a la ambigüedad.

3.3.1.2 Subrasgo Formas Verbales (CLGGF)

Entendemos como formas verbales, las diferentes realizaciones de un mismo verbo y la sucesión ordenada de éstas, la cual se conoce como conjugación. Como señalamos en el apartado del colectivo AICLE, este subrasgo se estudia al identificar las combinaciones erróneas entre distintas formas verbales. A continuación, presentamos algunos de los ejemplos que se han encontrado en el corpus textual:

<Elementos internos\ 20 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 1,16%

I **love plays** the guitar.

<Elementos internos\ 06 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,91%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

I **don't will apuntaid**

<Elementos internos\ 15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I **don't wearing put** in me.

En este colectivo se ha identificado principalmente una causa de error, conocida como desarrollo lingüístico. Ésta está basada en la confusión o en el conflicto directo con la lengua meta, tal y como se puede observar en los ejemplos, los estudiantes han creado falsas suposiciones de las formas verbales que realmente pretendían escribir. El hecho de que un gran porcentaje de los estudiantes hayan cometido este tipo de errores refleja un estadio de inmadurez lingüística en la lengua meta (Bueno, Carini y Linde, 1992).

3.3.1.3 Subrasgo *Concordancia Gramatical (CLGGC)*

Al igual que en el colectivo AICLE, el análisis de la falta de concordancia gramatical en el colectivo ILE ha sido examinada desde la perspectiva sujeto-predicado. Aquí presentamos algunos de los ejemplos detectados:

<Elementos internos\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,36%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

the uniform **are** bad – “is” *(bad).

<Elementos internos\13 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,64%]

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

you **was** late – “were”

<Elementos internos\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,60%]

Referencia 2 - Cobertura 0,55%

Thousands of cars **was** – “were”

Del mismo modo, también hemos detectado la interferencia lingüística de la lengua materna en este subrasgo:

<Elementos internos\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

people **wants**.

Está claro que este estudiante estaba escribiendo esta frase a través de su conocimiento en su lengua materna, el español. Puesto que se ve plasmada la interferencia lingüística en la palabra “people”. Este término se trata de una palabra en singular en español y que, por lo tanto, ha sido concordada con el verbo en la tercera persona del singular provocando una desviación gramatical.

3.3.1.4 Subrasgo *Omisión Verbal (verbo principal o auxiliar) (CLGGO)*

En el colectivo ILE, la omisión verbal, ya fuese el verbo principal o el auxiliar, se ha dado en un número total de 7 casos. Algunos de los ejemplos más representativos son los siguientes:

<Elementos internos\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

The dog life Ø well. – “is”

<Elementos internos\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

I Ø to do karate. – “go”

Referencia 2 - Cobertura 0,63%

we Ø to the beache – “go”

En el colectivo AICLE, consideramos que la causa que mejor podía dar una explicación a este tipo de errores era el descuido, sin embargo, en estos ejemplos y puesto que en los dos últimos se trata del mismo estudiante creemos que este lapsus va más allá de ser un simple descuido. El hecho reiterado de no utilizar los verbos principales puede que se trate de una estrategia para conseguir comunicar parte de lo que quiere decir obviando los elementos que desconoce en la lengua meta, como por ejemplo el verbo principal.

3.3.2 Rasgo Estructura (CLGE)

El rasgo CLGE se basa en el análisis de la estructura de las oraciones construidas por lo estudiantes del colectivo ILE. Los aspectos que se tratan, en concreto, son la omisión del sujeto en la L2. Este subrasgo se encuentra bajo el código, CLGES siendo la frecuencia de error encontrada de 19. Del mismo modo, encontramos el subrasgo que trata la posición estándar (S+V+O) en la lengua meta. El número de errores detectados ha sido de 12, tal y como se observa en la figura 39:

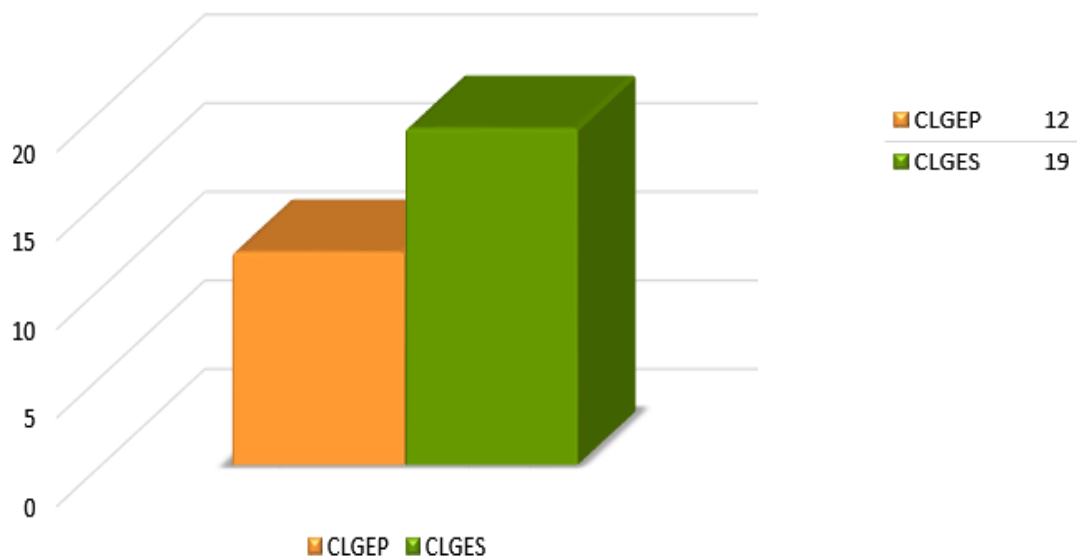


Figura 39. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes al rasgo CLGE.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2.1 Subrasgo Omisión del Sujeto (CLGES)

El estudio de este aspecto ha creado gran controversia entre investigadores, debido al origen multivariado de la causa de error. Como bien hemos comentado en el apartado del colectivo AICLE, existen dos perspectivas muy diferentes. Por un lado, encontramos aquellos autores que ratifican y apoyan que esta desviación es causada por la transferencia de la lengua materna; mientras que por otro lado existen aquellos autores que se muestran reticentes a dicha explicación.

Los siguientes ejemplos muestran indicios de que la posible causa sea la interferencia lingüística del español, puesto que se trata de una lengua romance, la cual permite la omisión del sujeto con el fin de evitar la reiteración. Sin embargo, aunque nos decantemos por esta razón, no descartamos otro posible origen como bien indicaron Zobl (1980a) y Meisel (1980).

<Elementos internos\ 01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

∅ have got a lot of friend - I* - "tengo muchos amigos"

<Elementos internos\ 19 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

Ø is very busy – It* - “está muy ocupado”

Elementos internos\ 20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,35%]

Referencia 1 - Cobertura 1,25%

I like ply football Ø is my hobit. - it* - “Me gusta jugar al fútbol, es mi hobby”.

3.3.2.2 *Subrasgo Posición Estándar (CLGEP)*

En el análisis de este subrasgo en el colectivo AICLE presentamos, asimismo, el posible doble origen de la causa de la desviación. Esta controversia, como exponemos en dicho apartado, se basa en la creencia de la transferencia de la lengua materna (Bueno, Carini y Linde, 1992) como una de las causas; mientras que autores como Clahsen (1988); Clahsen y Muysken, (1989) y Rutherford (1983) se decantan por el hecho de que los estudiantes intentan mantener la estructura básica (S+V+O), independientemente de la lengua materna.

No obstante, como ya confirmamos en el apartado del colectivo AICLE, el total paralelismos de los diferentes casos que hemos encontrado en nuestro corpus textual nos indican la evidencia a favor de la interferencia lingüística del español. Dicha interferencia hace que los estudiantes hayan construido oraciones como las siguientes:

<Elementos internos\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

It's a sport very fun

<Elementos internos\05 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

I don't hace time enough.

<Elementos internos\21 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

I don't like much it.

3.3.3 *Rasgo Aspectos Morfosintácticos (CLGM)*

El estudio de los aspectos morfosintácticos gira alrededor del análisis de las clases de palabras que conforman un texto y de la relación que se establece entre éstas y dicho texto. Nuestro análisis se va a basar únicamente en tres clases de palabras, en este

caso, pertenecientes al conjunto llamado “closed-system ítems”, es decir, al conjunto de palabras invariables.

Estas tres clases de palabras son por orden de mayor a menor frecuencia de aparición de errores, las *preposiciones* (CLGMP) con 44 desviaciones encontradas en el corpus textual del colectivo ILE. En segundo lugar, se encuentran los *determinantes* (CLGMD) con 34 errores. Por último, encontramos los pronombres (CLGMB), con la frecuencia de errores más baja, 9 en total. Dichas frecuencias se pueden observar en la figura 40:

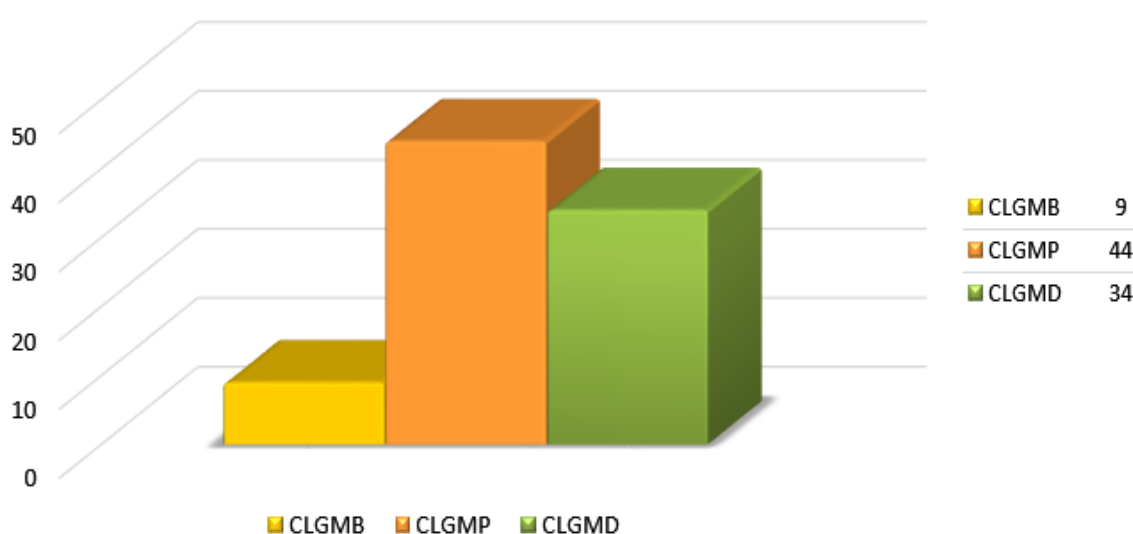


Figura 40. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes al rasgo CLGM.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3.1 Subrasgo Preposiciones (CLGMP)

El uso inadecuado de las *preposiciones* puede tener un origen interlingüístico, es decir, cuando la transferencia de la lengua materna provoca ciertas desviaciones en la lengua meta; o de origen intralingüístico donde el conflicto se encuentra dentro de la propia lengua meta. Ambas causas son identificadas en estudios como los de Bueno, Carini y Linde (1992).

En cuanto a los errores de origen intralingüístico, encontramos errores ya detectados en el colectivo bilingüe: errores en la discriminación de las preposiciones de tiempo y lugar en inglés. Éste es un buen ejemplo que lo ilustra:

<Elementos internos\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

in Saturday night – “on Saturday night”

Sin embargo, en el caso del colectivo ILE, la gran parte de los errores en las preposiciones encontradas proceden de la interferencia lingüística de la lengua materna, tal y como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

<Elementos internos\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

for get money. – “to” – para conseguir dinero

Este tipo de errores es muy común entre los estudiantes hispanohablantes, puesto que se confunden con gran facilidad las preposiciones “to” y “for” para indicar el propósito de algo, debido a la traducción en español de la preposición “for” como “para”.

<Elementos internos\25 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

I left *of* the hospital – “Ø” – “salí *del* hospital”

<Elementos internos\11 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,64%]

Referencia 3 - Cobertura 1,33%

The man was talking *for* telephone. – “through” – “El hombre estaba hablando *por* teléfono”

En estos dos últimos ejemplos se denota el intento de traducción literal y, por tanto, la interferencia del español en las preposiciones utilizadas en ambos casos.

3.3.3.2 Subrasgo Determinantes (CLGMD)

Este subrasgo presenta el uso indebido de los determinantes en relación con el texto donde se encuentran enmarcados. El estudio que se ha hecho a lo largo de los años de esta clase de palabras refleja la dificultad intrínseca que supone para el estudiante el buen uso de esta categoría de palabra. Esto se debe a las numerosas reglas de aplicación que presentan en la lengua inglesa, como se puede observar en los dos siguientes ejemplos:

<Elementos internos\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

At \emptyset moment, - “At **the** moment”

<Elementos internos\08 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

I like to lie down on \emptyset sofa – “I like to lie down on **the** sofa”

No obstante, si a esta dificultad le añadimos la posible interferencia de la lengua materna en el uso adecuado de los determinantes, ocurre lo siguiente:

<Elementos internos\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,76%]

Referencia 2 - Cobertura 0,43%

the people wants – “ \emptyset people want*”

El uso del determinante definido en español para decir “la gente quiere” se refleja directamente en el escrito en lengua inglesa. Este tipo de errores interlingüísticos son muy comunes entre los estudiantes del colectivo ILE.

3.3.3.3 Subrasgo Pronombres (CLGMB)

En el análisis de los pronombres se puede ver claramente la dificultad que entraña para los estudiantes del colectivo ILE distinguir entre los diferentes tipos de pronombres (mencionados en el apartado del colectivo AICLE).

En los siguientes ejemplos se puede observar claramente como no tienen muy clara esta distinción, usando indiscriminadamente un tipo u otro.

<Elementos internos\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

in front of our – “*us*”

<Elementos internos\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,38%]

Referencia 2 - Cobertura 1,33%

the police arrived it made my many questions - “*me*”

En el caso del siguiente ejemplo, es muy común observar escritos de estudiantes donde confunden el pronombre objeto “me” por el pronombre personal “I”.

<Elementos internos\ 11 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

My family and me – “I”

A diferencia del resto de clase de palabras analizadas (preposiciones y determinantes), en los pronombres no se ha detectado ningún caso de error en el que la transferencia lingüística de la lengua materna afecte en mayor o menor medida el uso de la lengua meta.

Tras presentar el análisis interpretativo de las categorías, rasgos y subrasgos que conforman nuestro sistema de categorías o árbol de nodos, de forma detallada entre los colectivos AICLE e ILE, queremos concluir esta segunda fase de análisis presentando una tabla resumen de frecuencia de aparición de errores encontrados en ambos colectivos.

Tabla 15

Distribución de errores en ambos colectivos

	AICLE	ILE
CDC	63	58
CDH	24	29
CDA	41	88
CEAC	5	4
CEAE	10	16
CEAT	87	66
CLOPC	94	44
CLOPP	36	13
CLOPE	3	1
CLOO	105	109
CLA	49	27
CLGGT	62	39
CLGGF	41	35
CLGGC	17	16
CLGGO	12	7
CLGEP	18	12
CLGES	20	19
CLGMB	6	9
CLGMP	58	44
CLGMD	30	34
TOTAL	781	670

Fuente: Elaboración Propia

Como se puede observar en la tabla 15, el número total de errores en el colectivo AICLE es de 781, mientras que en el colectivo ILE el número total es menor, 670. Del mismo modo, se puede observar que en 14 ocasiones, de un total de 20, el colectivo AICLE supera en errores al colectivo ILE. Si no dispusiésemos de mayor información podríamos llegar a la conclusión de que el colectivo ILE ha cometido menos errores que el colectivo AICLE deduciendo que su competencia escrita parece ser mejor que el colectivo que sigue la metodología AICLE.

Sin embargo, debemos tener en cuenta una variable muy importante en nuestro análisis como es la extensión de los textos, es decir, el número de palabras empleado por los participantes de ambos colectivos. Esta variable incide directamente en el

número de errores de nuestros alumnos, pues, en general aquellos que escriben un número menor de palabras presentan una probabilidad más baja de cometer errores. Por tanto, si no tuviésemos en cuenta dicha variable la interpretación de los datos nos llevaría a conclusiones erróneas alejándonos de la realidad.

El número total de palabras pertenecientes al corpus textual del colectivo AICLE es de 9416, mientras que en el colectivo ILE es de 5390 palabras. Esto significa que el número de palabras escritas por parte del colectivo AICLE casi doblan la cifra de palabras escritas por el colectivo ILE. Además, tras contabilizar el número mínimo, máximo y la media de palabras en ambos colectivos se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 16

Extensión empleada por los alumnos de AICLE e ILE en la producción de los tres tipos de textos

Nº de palabras por cuestionario	Mín.	Max.	Media	Desv. típica
Colectivo AICLE (N=58)	78	251	162,3	41,19
Colectivo ILE (N=54)	0	264	99,81	67,65

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el número mínimo de palabras en el colectivo de ILE es cero, ya que hubo cuatro alumnos cuyas producciones escritas han sido consideradas nulas (entrega del cuestionario en blanco), siendo la extensión media total de 100 palabras y la máxima de 264 palabras. Sin embargo, en el colectivo de AICLE el valor mínimo es de 78 palabras, el máximo de 251 palabras y la extensión media total es de 162 palabras.

Por tanto, teniendo en cuenta las cifras totales del número de errores y del número de palabras en ambos colectivos podemos obtener la media de errores por palabra siendo los resultados los que se encuentran recogidos en la tabla 17:

Tabla 17

Media de errores por palabra en los dos colectivos, AICLE y ILE

	Nº total de errores	Nº total de palabras	Media de errores por palabra
AICLE	781	9416	0,082
ILE	670	5390	0,124

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, fundamentando nuestro trabajo en la idea de que el número de palabras incide directamente en el número de errores, podemos decir que en nuestro estudio sí se produce esta relación directa, puesto que la media de errores por palabra en el colectivo AICLE es de 0,082; mientras que en el colectivo ILE esta media es mayor, en concreto, 0,124. Estas cifras nos indican que el colectivo AICLE incluso teniendo casi el doble de palabras escritas y un número mayor de errores, la media de error por palabra en el colectivo ILE es mayor a la del colectivo AICLE.

Estos datos son de gran utilidad de cara a las conclusiones, ya que nos permitirán conocer la información no “visible” que se encuentra detrás de los valores de la frecuencia de errores.

8.2.3. Análisis pormenorizado de los colectivos desde una perspectiva singular. Este análisis pormenorizado de los colectivos constituye la tercera fase del análisis de los datos de nuestro estudio, donde una perspectiva singular nos va a permitir ampliar la comprensión de los resultados obtenidos. Como comentábamos en la introducción de este capítulo, esta perspectiva singular se trata de una mirada individualizada a los participantes de ambos colectivos destacando los casos más notables.

Atendiendo, de nuevo, a una distinción entre los dos colectivos, AICLE e ILE que forman parte de nuestra muestra, vamos a presentar dos gráficos que recogen en detalle el número de errores de cada participante en cada una de las categorías, rasgos y subrasgos que componen nuestro sistema de categorías o árbol de nodos. Además, dichos gráficos arrojan información, no sólo del número de errores, sino que también se pueden observar las categorías (rasgos o subrasgos) en los que cada uno de los estudiantes ha cometido dichas desviaciones.

Tomando estos gráficos como referencia, creemos importante destacar aquellos estudiantes que presentan mayor número de errores, al igual que aquellos que presentan el menor número de errores. Sin embargo, nos gustaría resaltar una variable que hemos presentado al finalizar la segunda fase de nuestro análisis, la extensión de los textos o número de palabras utilizadas por los estudiantes en sus escritos.

Como bien comentábamos anteriormente, esta variable influye directamente en la interpretación de los resultados, puesto que a mayor número de palabras mayor es la probabilidad que existe de cometer errores. Los datos obtenidos en nuestro estudio han mostrado que los estudiantes del colectivo AICLE presentan mayor número de errores pero que, sin embargo, la extensión de sus escritos dobla el número de palabras escritas por el colectivo ILE. Por tanto, creemos necesario destacar, del mismo modo, aquellos estudiantes que presenten mayor y menor número de errores en relación al número de palabras escritas. Esta cantidad se presenta en número de errores por palabra escrita.

En primer lugar, vamos a comenzar con los casos a destacar del colectivo AICLE:

COLECTIVO AICLE

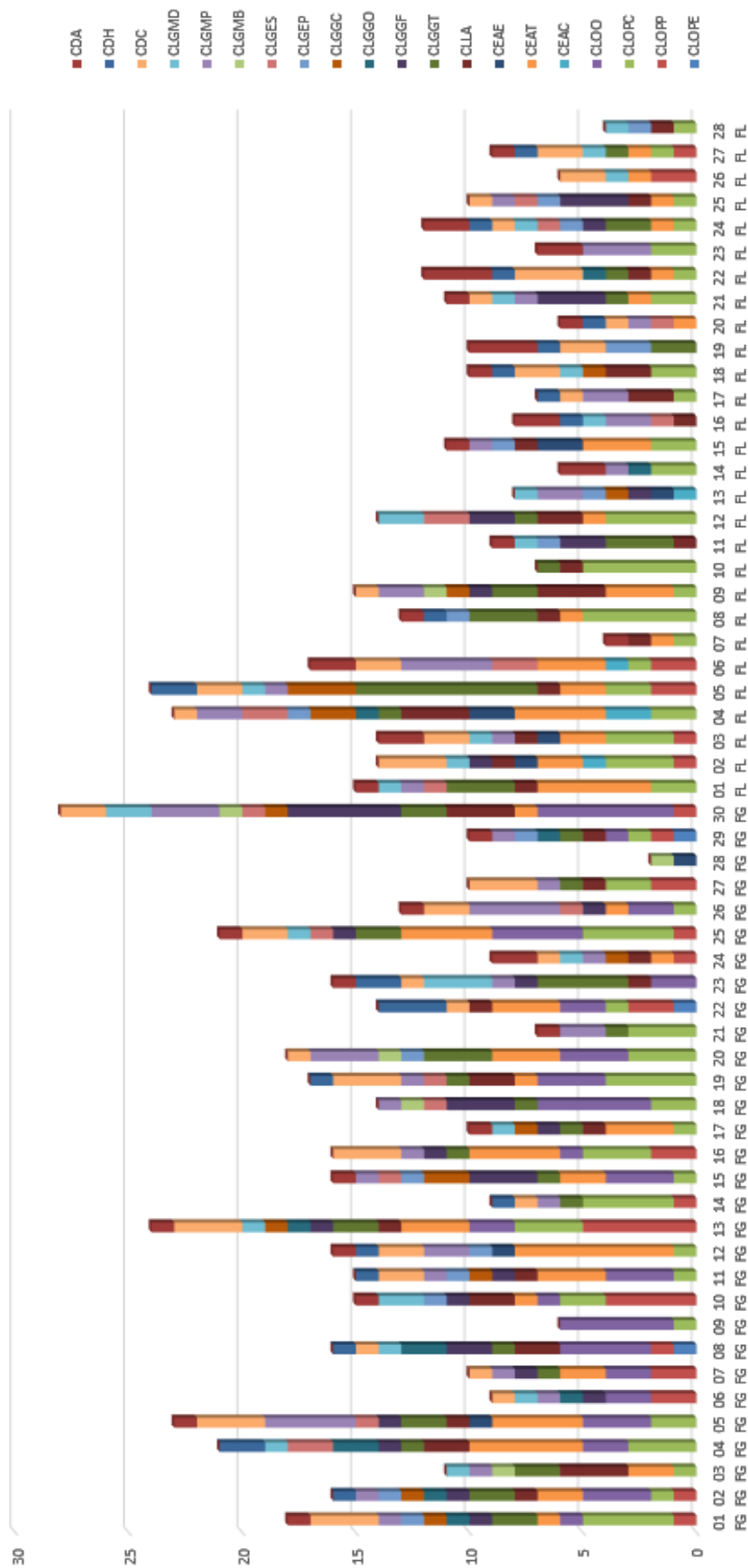


Figura 41. Distribución de los errores por estudiantes en cada categoría, rasgo o subrasgo que conforma nuestro sistema de categorías en AICLE.

Fuente: Elaboración propia

COLECTIVO ILE

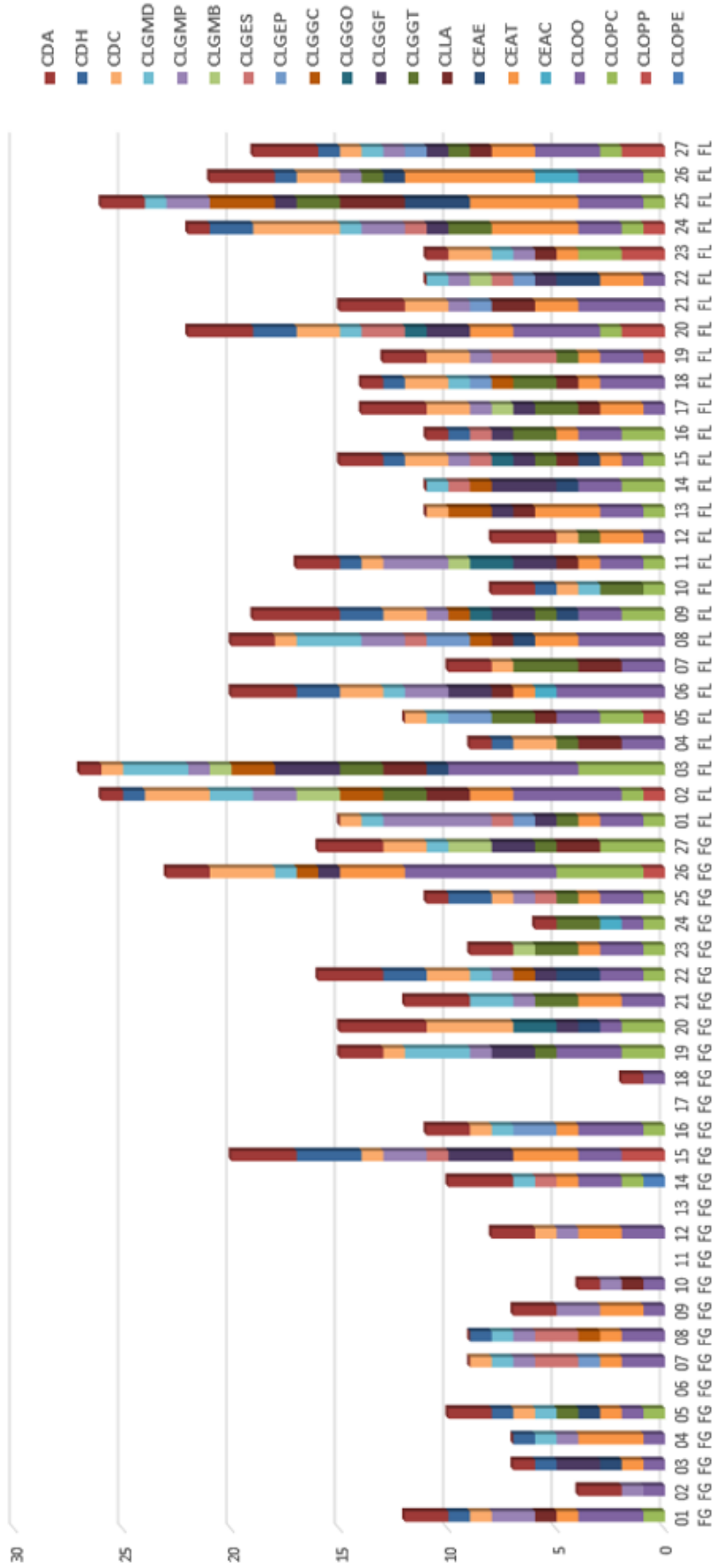


Figura 42. Distribución de los errores por estudiantes en cada categoría, rasgo o subrasgo que conforma nuestro sistema de categoría en ILE.

Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar los resultados que se muestran la figura 41, vamos a señalar aquellos estudiantes del colectivo AICLE que presentan el mayor y menor número de errores encontrados en sus producciones escritas, independientemente de la extensión de éstas.

En primer lugar, el estudiante que destaca por presentar el mayor número de errores dentro del colectivo AICLE, se trata de 30 FG B con un número total de 28 desviaciones. La figura 43 muestra la distribución de los errores producidos por dicho estudiante:

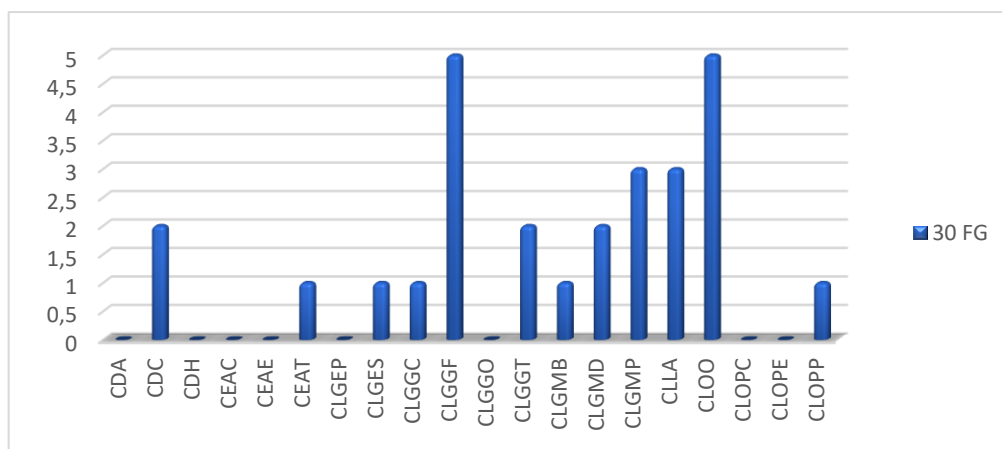


Figura 43. Distribución de errores del estudiante 30 FG B.

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, los rasgos y subrasgos en los que ha errado en un mayor número de veces son CLOO y en CLGGF, en el uso adecuado de la ortografía y de las formas verbales respectivamente. Del mismo modo, se puede ver que existen diversos rasgos que se encuentran desiertos.

Sin embargo, si tenemos en cuenta la extensión de los textos del estudiante anterior, el número total de palabras escritas fueron 192, lo que significa que cometió errores en un 15%*² del total de su escrito. Por tanto, si consideramos esta variable, la interpretación de los datos cambian, puesto que el estudiante con mayor porcentaje de error, un 20%, en el colectivo bilingüe es, en realidad, el estudiante 13 FG B con un número total de 24 errores en 122 palabras escritas.

² El porcentaje es el resultado de dividir el número de errores entre el número de palabras con el fin de conocer el número de errores por palabra escrita. Utilizamos los porcentajes para tomar una cifra entera.

Por otra parte, el estudiante del colectivo AICLE con menor número de errores es el estudiante 28 FG B con un total de 2 errores, una cifra muy baja que, sin embargo, se dieron en un número total de 58 palabras y, por tanto, el porcentaje de error en este estudiante representa el 3,4%. Sin duda, una cifra muy baja, pero que si considerásemos el número de palabras como premisa para determinar que estudiante tuvo menor porcentaje de errores en sus escritos, el estudiante sería 07 FL B que, con 4 errores en 161 palabras escritas, obtiene un porcentaje de error, únicamente del 2%.

Pasamos a mostrar los estudiantes con mayor y menor número de errores, independientemente de la extensión de sus escritos, así como, aquellos que han producido mayor y menor número de errores por palabra en el colectivo ILE.

Antes de señalar los estudiantes con mayor y menor número de errores, ya sea en relación a la extensión de los textos o no, debemos detenernos primeramente en aquellos estudiantes del colectivo ILE, que no escribieron nada en el cuestionario abierta que se les entregó en clase y cuyas producciones son consideradas nulas en nuestro estudio. Estos participantes fueron 06 FG M, 11 FG M, 13 FG M y, por último, 17 FG M. En la figura 42, que se encuentra en la página 260, se puede observar como sus espacios se encuentran vacíos.

Este hecho, únicamente ha tenido lugar en el colectivo ILE. En éste, también hemos observado que varios estudiantes dejaban uno de los tres textos que se les requería en blanco y en ciertas ocasiones, dos de los tres textos. Algo que tampoco se ha identificado en el colectivo AICLE. Este hecho no nos permite aventurarnos sobre el nivel de la competencia escrita del colectivo ILE objeto de estudio, no obstante, si nos permite afirmar que el colectivo AICLE presenta una mayor facilidad para expresarse en su lengua meta.

Pasamos, entonces, a presentar a los estudiantes con mayor número de errores en el colectivo ILE, éstos se tratan de 02 FL M y 25 FL M, ambos con 26 desviaciones en total. La distribución de sus errores se puede observar en la figura 44:

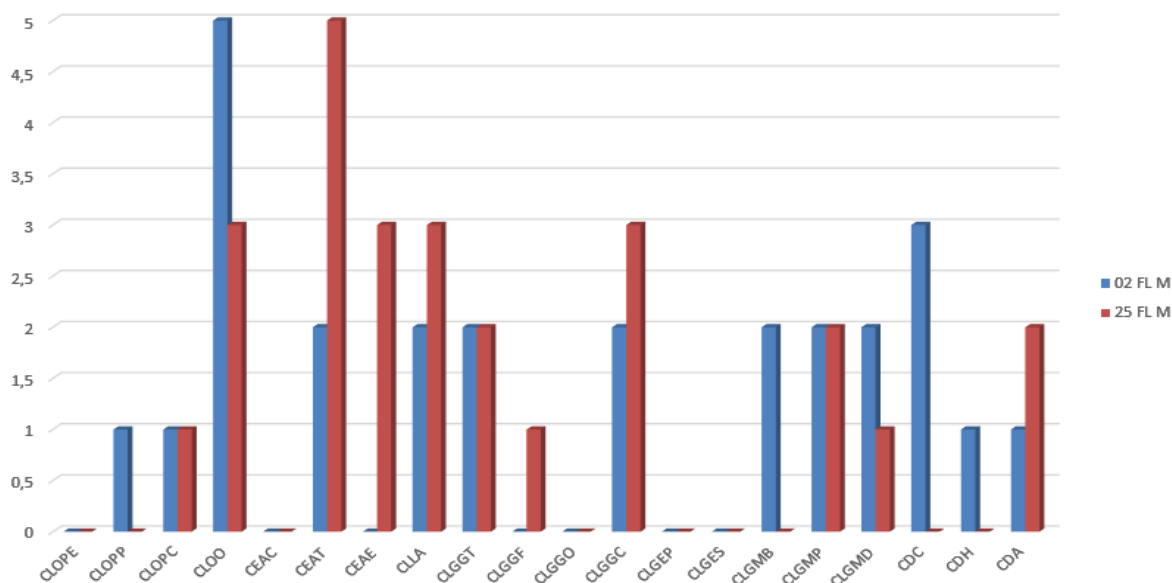


Figura 44. Distribución de las desviaciones de los participantes con mayor número de errores. Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la figura 44, el rasgo donde se ha encontrado un mayor número de errores producidos por el estudiante 02 FL M ha sido CLOO, relacionado con el uso inapropiado de la ortografía. En cuanto al estudiante 25 FL M, su punto débil parece haber sido el uso de la traducción literal como estrategia compensatoria.

Sin embargo, si tenemos en cuenta la extensión de los textos, el estudiante con mayor porcentaje de errores en el colectivo ILE se trata del estudiante 24 FG M, que presenta 6 errores en 18 palabras y, por tanto, un porcentaje de error en sus escritos del 33%. Mientras que los estudiantes que presentábamos anteriormente, 02 FL M y 25 FL M su porcentaje de error era del 15% y 12% en 171 palabras y 212 respectivamente.

En cuanto a los estudiantes con menor número de errores en el colectivo ILE hemos identificado al estudiante 18 FG M con 2 errores; sin embargo, los estudiantes con menor porcentaje de errores en sus escritos son el estudiante 09 FG M, 12 FL M y 23 FL M, los tres con un porcentaje de error del 4%. Los errores y el número de palabras de dichos estudiantes son los siguientes:

Tabla 18

Número de palabras y errores de los estudiantes con menor número de desviaciones

Sujetos	Nº Errores	Nº de palabras
09 FG M	7	171
12 FL M	8	203
23 FL M	11	249

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en esta fase del análisis nos han permitido, por un lado, describir y examinar en mayor detalle aquellos estudiantes de ambos colectivos que han incurrido en un mayor y menor número de errores. Asimismo, pretendíamos acercarnos a los datos desde un punto de vista diferente, a través de una variable que creemos imprescindible para extraer las conclusiones en relación a la competencia escrita de los estudiantes objeto de estudio.

8.2.4 Análisis pormenorizado atendiendo a los atributos de los participantes. En esta cuarta y última fase del análisis buscamos una última mirada a los resultados obtenidos en el programa informático NVivo-11, atendiendo a los atributos de heterogeneidad. Éstos corresponden con los datos sociodemográficos que obtuvimos en el proceso de aplicación de nuestro instrumento y recogida de datos. Este último análisis contribuye a ampliar la comprensión de los resultados obtenidos y nos ayudará a desvelar si dichos datos sociodemográficos han influido en los resultados expuestos. Para ello, analizamos los datos desde las siguientes perspectivas:

Tabla 19.

Datos sociodemográficos obtenidos a través del cuestionario

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
Sexo
Lengua materna de la madre y el padre
Lengua que se habla en casa
Lengua utilizada en la clase de inglés por el profesor/a
Estancia en un país angloparlante
Clases particulares

Fuente: Elaboración propia

1. **Análisis en función al sexo del estudiante en ambos colectivos: AICLE e ILE**

La distribución del número de mujeres y hombres en ambos colectivos es la siguiente:

Tabla 20.

Número de mujeres y hombres participantes en la presente investigación

	Nº de mujeres	Nº de hombres	Nº total de participantes
AICLE	34	24	58
ILE	21	33	54

Fuente: Elaboración propia

En el colectivo AICLE, se ha podido observar que las mujeres participantes en nuestro estudio han cometido un mayor número de errores, hecho que puede ser comprensible debido a que el número del conjunto femenino es superior al del masculino. Las mujeres, que son 34, han errado en 468 ocasiones; mientras que los hombres, que suman un total de 24, han cometido 313 errores. Por este motivo, se podría afirmar que existe una notable diferencia entre mujeres y hombres. Sin embargo, proporcionalmente la diferencia no es significativa. La figura 45 muestra dicha distribución proporcionalmente:



Figura 45. Proporción de errores según el género en el colectivo AICLE.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al colectivo ILE, los errores cometidos por parte del género femenino ha sido un total de 220, mientras que el número de errores presentes en el conjunto masculino ha sido muy superior, 450. Teniendo en cuenta que el número de hombres es

de 33 y el de mujeres de 21, el resultado se equilibra en cierta manera. Sin embargo, el resultado proporcional aún mantiene al grupo de los hombres por encima de las mujeres como se puede observar en la figura 46:



Figura 46. Proporción de errores según el género en el colectivo ILE.

Fuente: Elaboración propia

2. Análisis en función a la lengua materna de los padres y la lengua que se habla en casa en ambos colectivos AICLE e ILE

Los datos en relación a la lengua materna de los padres y la lengua que se habla en casa vamos a presentarlos en conjunto, pues ambos se encuentran interconectados. En concreto, los datos ofrecidos por los estudiantes del colectivo AICLE nos dicen que en tan solo seis casos la lengua materna de sus padres es diferente del español, y que únicamente en tres casos dichas lenguas se mantienen como medio de comunicación en casa. Entre ellas se encuentra inglés, francés y árabe. En el caso del colectivo ILE, son tres los estudiantes cuyos padres hablan una lengua materna diferente al español. En los tres casos, ésta se ha mantenido en casa.

En el proceso de análisis de los datos obtenidos, tan sólo en un caso hemos detectado un pequeño indicio que nos ha permitido relacionar un error encontrado con la transferencia de una lengua diferente al español, en concreto, con la lengua francesa. El estudiante escribió la palabra “praticque” cuando realmente quería escribir la palabra inglesa “practise”. Sin embargo, esta posible transferencia lingüística no es significativa ni a nivel individual para determinar la competencia escrita del estudiante en sí mismo, y tampoco lo es a nivel grupal.

3. Análisis en función de la lengua utilizada en la clase de inglés en ambos colectivos AICLE e ILE

Se trata de un atributo homogéneo, pues se aplica a todos los estudiantes por igual. No influye de forma diferente en los estudiantes de un mismo colectivo. Sin embargo, lo mencionamos puesto que debido al cambio de enfoque metodológico existe una diferencia a nivel de colectivo. En AICLE las clases son principalmente en inglés, mientras que en el colectivo ILE se usa tanto el inglés como el español.

4. Análisis en función del tiempo pasado en un país angloparlante en ambos colectivos AICLE e ILE

Según las respuestas obtenidas en el cuestionario abierto por parte de ambos colectivos, se ha realizado la siguiente clasificación:

Tabla 21

Tiempo de estancia en un país angloparlante

Tiempo de estancia	AICLE	ILE
Ninguna estancia	47	48
Entre 1 y 30 días	9	5
Aprox. trimestre	1	1
Un año	0	0
Más de un año	1	0

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la gran mayoría de los estudiantes, tanto por parte del colectivo AICLE como los estudiantes del colectivo ILE, no han realizado ninguna estancia en un país angloparlante. Los datos que pertenecen a un periodo comprendido entre uno y treinta días son bastante más bajos, en concreto, nueve estudiantes del colectivo AICLE y cinco del colectivo ILE. Sin embargo, es una de las opciones más factibles por motivos vacacionales. Le siguen dos estudiantes, uno en cada colectivo, que han pasado un periodo de aproximadamente un trimestre en un país de habla inglesa y tan sólo se encuentra un estudiante del colectivo AICLE que ha vivido más de un año en un país de habla inglesa.

Los estudiantes, cuyo nivel en su competencia lingüística se ha podido ver influenciada por este factor, son aquellos que han pasado desde un período de un trimestre hasta más de un año. Por tanto, en el colectivo AICLE los estudiantes han sido: 16 FL B que pasó aproximadamente un trimestre y el estudiante 10 FL B que ha vivido más de un año en un país angloparlante. En el colectivo ILE, el estudiante que ha pasado aproximadamente un trimestre ha sido el estudiante 01 FG M.

Si indagamos en la información que disponemos de estos estudiantes, podemos observar que la lengua materna de los padres de 10 FL B es inglés, se trata del único estudiante en ambos colectivos cuyos padres son ingleses. Por este motivo, además de por su estancia por más de un año en un país angloparlante, su media de error por palabra es de 0,04; mientras que la media del colectivo AICLE es de 0,082.

En el caso del estudiante 16 FL B que ha pasado aproximadamente un trimestre en un país de habla inglesa, la lengua materna de sus padres es el español y su media de 0,078 también es un poco más baja a la media del colectivo en el que se encuentra, pero la diferencia no es relevante.

En el colectivo ILE, el estudiante 1 FG M presenta una media más baja que la del colectivo en el que se encuentra, en concreto 0,11 frente a 0,124 del colectivo. Al igual que el estudiante 16 FL B, la diferencia no es significativa, por tanto, no podemos confirmar que el hecho de haber pasado un periodo de aproximadamente un trimestre en un país angloparlante haya influido en estos resultados. Sin embargo, en el caso de 10 FL B sí se puede corroborar que este factor ha influido en su competencia escrita.

5. Análisis en función del tiempo pasado en clases particulares de inglés en ambos colectivos AICLE e ILE

La siguiente tabla presenta la información recogida en el cuestionario sobre las clases particulares de inglés que los estudiantes de ambos colectivos han recibido:

Tabla 22

Tiempo en clases particulares de inglés

Clases particulares de inglés	AICLE	ILE
No toman clases	32	33
Un año	11	13
Dos años	13	6
Tres años	2	1
Más de tres años	0	1

Fuente: Elaboración propia

Tanto en el colectivo AICLE como en el colectivo ILE, la mayor parte de los estudiantes no han recibido clases particulares de inglés. En cuanto al número de estudiantes que han recibido clases durante un año, las cifras son muy parecidas para ambos grupos, en total 11 y 13 estudiantes en AICLE e ILE, respectivamente. Mientras que aquellos que han recibido clases durante dos años en el colectivo AICLE son 13 estudiantes, en el colectivo ILE son 6. Únicamente dos estudiantes del colectivo bilingüe han recibido clases durante 3 años; frente a un estudiante en el colectivo monolingüe. Igualmente, en el colectivo ILE hay un estudiante que dice haber recibido clases particulares de inglés por más de 3 años.

Para analizar si este atributo ha influido en la competencia escrita de los estudiantes, vamos a comprobar, de un modo proporcional, el número de errores en ambos colectivos atendiendo a la distribución del tiempo pasado en clases particulares de inglés.

En primer lugar, en el colectivo AICLE se puede observar que sorprendentemente, el grupo de estudiantes que dice haber recibido clases de inglés más de tres años presenta un 32% de errores del total del colectivo; frente al 22% de aquellos estudiantes que afirman no haber recibido clases particulares de inglés fuera del horario de clase. Estos datos se observan en la figura 47:

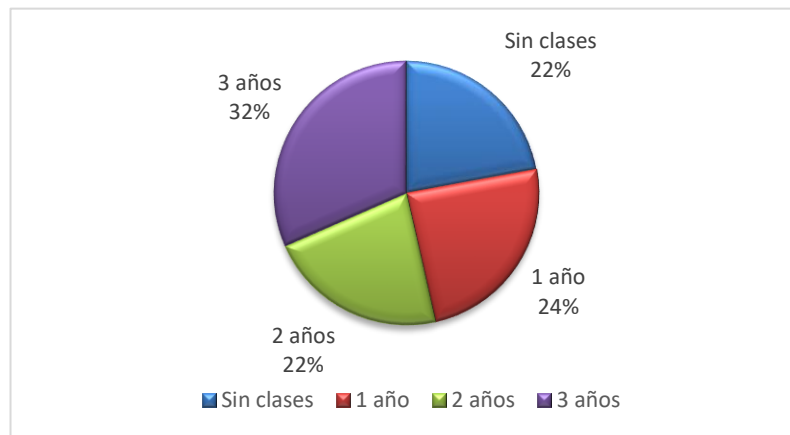


Figura 47. Distribución porcentual ponderada de los errores cometidos según el tiempo de clases de inglés recibidas en el colectivo AICLE. Fuente: Elaboración propia

Una situación similar sucede en el colectivo ILE, sin embargo, en este caso, los grupos de estudiantes que presentan un porcentaje mayor de errores se trata de aquellos que han recibido clases durante uno y dos años, con un 24% en cada caso. Le sigue el grupo que no ha recibido clases particulares de inglés con un 20% y con la cifra más baja, 16%, podemos decir que son los estudiantes que dicen haber recibido clases durante tres o más de tres años, tal y como se puede observar en la figura 48:



Figura 48. Distribución porcentual ponderada de los errores cometidos según el tiempo de clases de inglés recibidas en el colectivo ILE. Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis de los dos colectivos objeto de estudio desde diversas perspectivas, podemos concluir que el conocimiento de los perfiles sociodemográficos, nos ayuda a comprender los resultados obtenidos y ofrece información de gran valor

que enriquece en gran medida la interpretación de los resultados finales y en muchos casos, algunos criterios resultan determinantes para nuestras conclusiones.

Gracias a este análisis llevado a cabo en el programa informático de datos cualitativos NVivo-11, hemos podido cubrir tres de las cuatro competencias que abarca nuestro estudio de la competencia escrita. En concreto, se ha cubierto la competencia discursiva, la competencia gramatical y la competencia estratégica. Esta clasificación de la competencia comunicativa realizada por Canale y Swain (1980) se completa con el estudio de la competencia sociolingüística, la cual debido a la dificultad que entraña en su análisis va a ser examinada a través del programa informático L2SCA. Entramos en mayor detalle en el siguiente apartado.

8.2.5 Análisis de la competencia sociolingüística a través del programa L2SCA. Tal y como acabamos de mencionar, la última competencia que va a ser estudiada es la *competencia sociolingüística* que, como indica el Marco común de referencia, consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001, p.116). Sin embargo, como indicamos en el capítulo 7 la definición que se adecua a la perfección a nuestro estudio es la que Pastor Cesteros (2004, p.232) presenta:

el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada.

En nuestro estudio, con el objetivo de examinar el modo en que los estudiantes españoles construyen sus escritos en inglés y observar si tienden a usar los patrones culturales españoles o si han adquirido las prácticas culturales inglesas, tras el análisis de los datos hemos encontrado que ambos colectivos tendían a agrupar diferentes ideas en un mismo párrafo. Del mismo modo, se ha observado que saltan de una idea a otra sin que exista una clara conexión entre ambas. Se pudieron observar también los rodeos de los que Kaplan (1984) hablaba en sus estudios.

Esto nos permite confirmar que ambos colectivos presentan problemas para seguir las pautas culturales inglesas donde la escritura sigue una línea directa, sin los

rodeos característicos del español. Sin embargo, en el caso del colectivo ILE, la característica que aparece incluso de forma más frecuente son las oraciones largas e ininterrumpidas que llegan a convertirse en párrafos conocidas en inglés como “sentence-long paragraphs” o “run-on sentences” como en el siguiente ejemplo:

ILE-4: [In my opinion I don't want the school uniforms because I don't like to see all the people in the school with the same clothes is a little pessimistic but I think is not too difficult to choose the clothes that you're going to wear next day.]

En cuanto al uso de los marcadores discursivos, deberíamos señalar la ausencia significativa de conectores principalmente en el colectivo ILE, donde tienden a emplear únicamente conectores básicos, tales como ‘and’, ‘or’, ‘but’, y ‘because’ para crear las oraciones subordinadas. Este hecho, de igual modo, confirma los resultados de los estudios mencionados en el marco teórico, puesto que en estos también imperaba el uso de las conjunciones básicas.

Tras este breve análisis, es importante puntualizar que se ha podido observar cómo el nivel superior de la competencia escrita del colectivo AICLE, les ha permitido adaptarse mejor a la estructura discursiva de su segunda lengua y en el caso del colectivo ILE, la transferencia de la lengua materna en sus escritos ha sido más notable.

Sin embargo, el estudio de esta competencia es uno de los aspectos más controvertidos de la presente investigación. Por este motivo, con el fin de abordar el componente retórico contrastivo de los textos bajo estudio de un modo más detallado, hemos implementado el análisis de la unidad-t desarrollado por Hunt (1970).

Este análisis permite explorar el nivel de complejidad sintáctica y, por tanto, el modo en el que los estudiantes españoles aprendices de inglés escriben en esta segunda lengua. Del mismo modo, es posible reconocer cómo usan las pautas organizativas en los textos. Estudios previos han arrojado luz sobre este aspecto comparando el inglés con lenguas como el chino, el persa o el árabe (Ostler, 1987; Mackie y Bullock, 1990; Yang y Cahill, 2008; Baleghizadeh y Pashaii, 2010).

Por tanto, para llevar a cabo dicho análisis, hemos utilizado el programa informático L2 Syntactic Analyzer o L2SCA desarrollado por Lu (2010). Éste produce

una serie de índices de complejidad sintáctica que nos permite conocer si los estudiantes españoles aprendices de inglés como segunda lengua han adquirido las prácticas culturales inglesas desarrolladas en la competencia escrita. Estos índices se basan en las siguientes medidas sintácticas simples:

Tabla 23

Medidas sintácticas simples usadas en el análisis de la unidad-t.

<i>Estructuras sintácticas</i>	<i>Código</i>
Oración (Sentence)	S
Frase Verbal (Verb Phrase)	VP
Frase u oración (Clause)	C
Unidad- t (T-unit)	T
Oración subordinada (Dependent Clause)	DC
Unidad-t compleja (Complex T-unit)	CT
Oración coordinada (Coordinate Phrase)	CP
Oración nominal (Complex Nominal)	CN
Longitud media de frase (Mean Length of sentence)	MLS
Longitud media de unidad-t (Mean Length of T-unit)	MLT
Longitud media de oración (Mean Length of clause)	MLC

Fuente: Lu (2010). Adaptación personal

Asimismo, el programa informático de Lu (2010) abarca un conjunto de medidas sintácticas complejas que fueron recomendadas por Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998) para estudiar el efecto de la competencia lingüística de una segunda lengua en los textos escritos, como se puede observar en la tabla 24:

Tabla 24

Medidas sintácticas complejas usadas en el análisis de la unidad-t.

<i>Índices de complejidad sintáctica</i>	<i>Código</i>
Frase por oración (Clause per sentence)	C/S
Frase verbal por unidad-t (Verb phrase per T-unit)	VP/T
Frase por unidad-t (Clause per T-unit)	C/T
Oración subordinada por oración (Dependent clause per clause)	DC/C
Oración subordinada por unidad-t (Dependent clause per T-unit)	DC/T
Unidad-t por oración (T-unit per sentence)	T/S
Ratio de la unidad-t compleja (Complex T-unit ratio)	CT/T
Oración coordinada por unidad-t (Coordinate phrase per T-unit)	CP/T
Oración coordinada por oración (Coordinate phrase per clause)	CP/C
Oración nominal por unidad-t (Complex nominal per T-unit)	CN/T
Oración nominal por oración (Complex Nominal per clause)	CN/C

Fuente: Lu (2010). Adaptación personal

Los resultados obtenidos del análisis de la unidad-t a través del programa informático L2 Syntactic Analyzer (Lu 2010) apoyan las ideas discutidas anteriormente tal y como se puede ver en los siguientes gráficos.

La figura 49 muestra los índices básicos de madurez sintáctica obtenidos de las producciones escritas de ambos colectivos. En éste se puede observar el valor medio de cada medida en cada colectivo diferenciados por el color como se muestra en la leyenda.

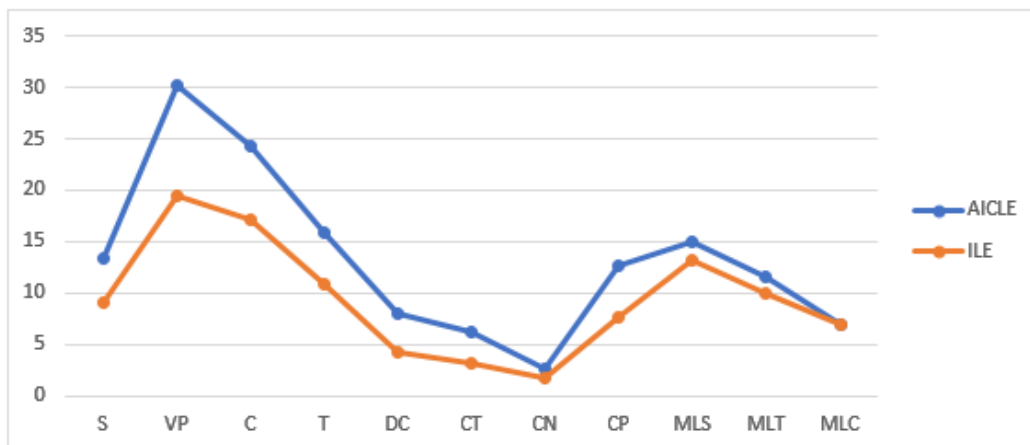


Figura 49. Medidas sintácticas de las producciones escritas en ambos colectivos obtenidas en L2 Syntactic Analyzer. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, las diferencias entre ambos colectivos no son muy pronunciadas. Sin embargo, es visible la superioridad del colectivo AICLE en relación al promedio de oraciones producidas. Igualmente, se puede observar, el uso mayor de la categoría denominada “unidad-t” (T). Ésta es la unidad más pequeña en la que los elementos del discurso pueden dividirse sin dejar ningún fragmento de la oración como residuo (Hunt, 1970). Según esta definición de unidad-t de Hunt, una oración básica con dos oraciones coordinadas debería ser dividida en dos “unidades-t”.

El uso de este tipo de medidas nos permite analizar el texto sin tener en cuenta cuestiones de puntuación, ya que dicho aspecto no siempre es consistente, como ocurre en los textos de ambos colectivos. En el caso del colectivo AICLE, el número de oraciones (S) y unidades-t (T) es mayor que en el colectivo ILE, mientras que la longitud media de frase (MLS) sucede todo lo contrario. Estos dos aspectos son síntomas claros de una mejor adaptación a la estructura discursiva inglesa donde las oraciones son más cortas y siguen una línea más directa.

El segundo conjunto de índices de madurez sintáctica se encuentra plasmado en la figura 50, donde se puede observar el uso de oraciones compuestas tales como las oraciones subordinadas y coordinadas (Diessel, 2004).

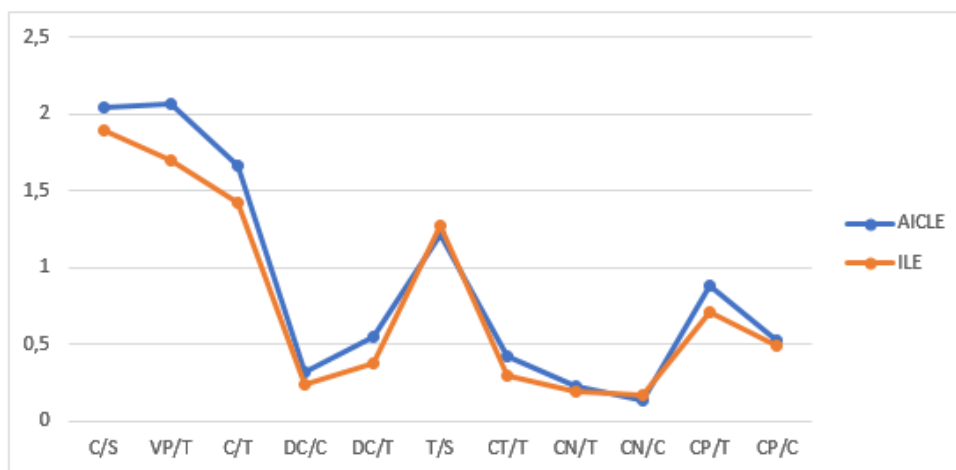


Figura 50. Índices de madurez sintáctica de las producciones escritas en ambos colectivos obtenidas en L2 Syntactic Analyzer. Fuente: Elaboración propia

Tras el uso de esta herramienta informática, L2SCA (Lu, 2010), podemos afirmar que la frecuencia de aparición de las oraciones coordinadas por unidad-t (CP/T) y por oración (CP/C) es más alta que el uso de otro tipo de oraciones, como se puede ver en la figura anterior. Este hecho confirma de nuevo los resultados de estudios

previos en los que se concluía que las oraciones coordinadas era una de las estructuras más frecuentes en el discurso de escritores españoles como observa en este ejemplo del colectivo AICLE:

AICLE.17 - [It's true that if you have a school uniform you have more time to do other things in the morning not to think what you are going to wear, but personally I prefer to choose my own clothes and be different and I hate wearing skirt for the school it's so uncomfortable].

Tras este análisis podemos concluir que es un hecho que la influencia cultural de la lengua materna existe en ambos colectivos, pero de forma más pronunciada en el colectivo ILE. Del mismo modo, debemos confirmar la presencia de las características ya observadas en estudios previos como es el abuso de oraciones largas y de oraciones coordinadas, así como el predominio del uso de marcadores textuales básicos en los textos. No obstante, es importante comentar que no se ha apreciado una diferencia relevante en cuanto al uso de oraciones coordinadas y subordinadas entre ambos colectivos.

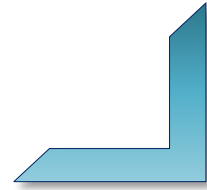


BLOQUE 3. CONCLUSIONES



CAPÍTULO 9.

CONCLUSIONES



Las conclusiones reflejan la composición final de un puzzle, cuyas piezas dan respuesta a los objetivos de la investigación (Sabino, 1979).

9.1 Conclusiones de la Investigación

En los últimos años, el aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en un requisito fundamental para integrarse en la sociedad actual que se encuentra enmarcada en una realidad lingüística cada día más diversa. Fenómenos como la globalización o la llegada de las nuevas tecnologías han propiciado que nos acerquemos a pasos agigantados hacia una sociedad multilingüe y, en consecuencia, que se demande una enseñanza de carácter similar.

Por este motivo, con el fin de satisfacer esta demanda y promover una educación adecuada a estas condiciones, numerosos países de Europa y del mundo han adoptado multitud de iniciativas dedicadas tanto a sectores públicos como privados. En el caso de Europa, también conocida como el mosaico lingüístico, se ha puesto en marcha un ambicioso número de programas y proyectos lingüísticos en el sistema educativo actual, pero, sin duda, la medida que ha tenido más calado en la sociedad europea ha sido el enfoque metodológico AICLE.

En estas últimas décadas dicho enfoque ha ido tomando fuerza y ha entrado con paso firme en el sistema educativo español. Sin embargo, no ha tardado en aparecer la controversia y con ésta, el efecto péndulo que, como bien indica Pérez Cañado (2016b) ha pasado de estar considerado como la cura a todo mal, a encontrarse en el punto de mira de numerosos autores como Bruton (2011b), Cabezas Cabello (2010) o Paran (2013). Estos interrogantes han creado la necesidad de hacer balance y revisar la actuación de este enfoque educativo desde perspectivas novedosas y poco investigadas como es el efecto de este enfoque metodológico en la competencia escrita.

En la presente investigación, el estudio de la competencia escrita de los estudiantes objeto de estudio se ha llevado a cabo desde el enfoque teórico de Canale y Swain (1980), el cual se compone de cuatro campos de conocimiento: la competencia lingüística, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociolingüística. Las cuatro competencias constituyen las cuatro dimensiones en las que se ha basado nuestro sistema de categorías, cuyo diseño y construcción ha supuesto una tarea laboriosa que ha contado con la ayuda de expertos para obtener el resultado final.

Este resultado final ha configurado un sistema de categorías que se adapta a la naturaleza de nuestra investigación y su aplicación ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados. Es por ello que las conclusiones que se presentan a continuación pretenden, por tanto, recopilar la información que forma parte de la interpretación de los resultados, desarrollados en el capítulo anterior, y que han dado respuesta a los objetivos de nuestro estudio:

Objetivo 1. Analizar la competencia discursiva identificando el nivel de coherencia, cohesión y adecuación textual en las producciones escritas de los colectivos objeto de estudio.

Tras analizar la competencia discursiva de ambos colectivos podemos constatar que en relación a la *cohesión textual* (CDC) predomina la baja frecuencia de uso de recursos cohesivos, siendo las conjunciones aditivas y causales, en especial, las conjunciones “and” y “but” las que se reiteran a lo largo de los diferentes escritos tanto en el colectivo bilingüe como en el monolingüe. Sin embargo, hemos podido observar como los estudiantes del colectivo ILE expresan sus ideas saltando de una a otra sin presentar la continuidad y la consistencia que un texto escrito requiere. Tanto es así que la mayoría de los textos presentan rasgos de oralidad, una deficiencia que podría deberse al bajo nivel lingüístico generalizado que presenta este colectivo, como también lo constata la investigación de Whittaker y Linares (2009).

En cuanto a la *coherencia* (CDH) se ha observado que prima la desorganización de ideas, impidiendo la progresión textual en ambos colectivos. Aunque la falta de flexibilidad léxica se aprecia en algunas ocasiones en el colectivo AICLE, esta deficiencia es más notoria en el colectivo ILE. Igualmente, se encuentra como algunos

estudiantes de ILE intentan plasmar sus ideas emulando su lengua materna, obteniendo como resultado un texto incoherente.

Finalmente, en relación a la *adecuación textual* (CDA), la cual se refiere a la adaptación a una situación comunicativa específica, son destacables los problemas encontrados en la elaboración del email. La falta sistemática de la mayoría de las partes de la estructura paratextual de este tipo de texto (tales como el saludo inicial, las frases introductorias, la despedida y la firma) se ha detectado en la mitad de los estudiantes del colectivo AICLE y en la gran mayoría de los estudiantes del colectivo ILE donde únicamente han escrito el cuerpo del mensaje. En cuanto a los otros dos tipos de textos requeridos: la historia corta y a la opinión debemos comentar que, por lo general, ambos colectivos han sabido discriminar el registro lingüístico demandado.

Objetivo 2. Analizar la competencia estratégica determinando la frecuencia de errores en relación a las estrategias de alcance o expansión (*code-switching*, *extranjerización* y *traducción literal*) empleadas por ambos colectivos, así como identificando la naturaleza de dichos errores.

Como indicábamos en el capítulo anterior, el rasgo *traducción literal* (CEAT) ha sido el que ha presentado la mayor frecuencia de errores en cuanto a la competencia estratégica en ambos colectivos. No obstante, la media de error obtenida en el colectivo ILE ha sido mayor. Sin duda, la causa del elevado número de errores en este rasgo se debe a la necesidad de lograr el éxito comunicativo y que debido a la brecha lingüística que presentan, se ven incapaces de adecuarse correctamente a las estructuras lingüísticas de la lengua meta, provocando una desviación en el resultado final. Autores como Costa (1988) afirman que cuanto más diferente es la estructura de la L2 a L1, mayor es la necesidad de usar la traducción literal, al menos en niveles básicos e intermedios.

En lo que respecta al rasgo *extranjerización* (CEAE), a diferencia del estudio de Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) donde no se observan diferencias significativas entre ambos grupos, hemos podido constatar que el colectivo ILE recurre en mayor medida a esta estrategia de adaptación del léxico. La creatividad léxica es un reflejo de los riesgos que toman para evitar el uso de expresiones que están lejos de su competencia lingüística, pero que a su vez les permite lograr el éxito comunicativo que se les requiere.

Ahora bien, si nos centramos en el rasgo *code-switching* (CEAC) el número de palabras que se han detectado en español en las composiciones escritas en inglés de ambos colectivos ha sido muy igualitario. En el colectivo ILE se han encontrado cuatro palabras escritas en español, mientras que en el colectivo AICLE se han detectado cinco palabras, por tanto, la diferencia no es significativa. El caso contrario sucede en el estudio mencionado anteriormente de Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) donde afirma que los estudiantes de ILE hacen un mayor uso de palabras en español independientemente del curso en que se encuentren. Esta estrategia, también conocida por estrategia de compensación, suele ser utilizada en un intento por suplir las deficiencias lingüísticas que les impide comunicarse en la lengua meta como Oxford (1990) indica en sus estudios.

En líneas generales, podemos confirmar que ambos colectivos se encuentran bastante igualados en cuanto a los errores encontrados a nivel estratégico. Si bien es cierto que en el rasgo *traducción literal*, el colectivo ILE se ve un poco más afectado por el mayor número de errores, debido a que como han manifestado Kremer y Koppe (2007), los aprendices tienen que establecer un puente entre la L1 y la L2 cuando presentan una brecha lingüística para expresarse adecuadamente y la traducción literal es este puente que les lleva desde su lengua materna a la lengua meta.

Objetivo 3. Analizar la competencia lingüística determinando la frecuencia de errores de ambos colectivos en relación a la *competencia léxica*, la *competencia gramatical*, así como, la *competencia ortográfica* e identificando la naturaleza de los errores cometidos y las posibles estrategias empleadas por los estudiantes objeto de estudio.

En primer lugar, en cuanto a la *competencia léxica* (CLL) de ambos colectivos nos enfocamos en la falta de adecuación léxica detectada en las composiciones escritas. En el caso de AICLE la frecuencia de error fue alta, puesto que en varias ocasiones las elecciones léxicas realizadas no fueron las más acertadas. En ciertos extractos estas elecciones nos llevan incluso a la confusión y causan dificultades para su entendimiento en el contexto en el que se encuentran. De igual modo sucede en el colectivo ILE, donde la elección léxica ha causado diversos problemas.

Si tenemos en cuenta el número de errores en relación al número de palabras escritas, la diferencia entre ambos colectivos no es significativa, puesto que la media de error del colectivo AICLE es de 0,485 mientras que la del colectivo ILE es de 0,501.

Tras analizar la **competencia ortográfica** (CLO) podemos constatar que, en cuanto a la **puntuación** (CLOP) donde se ha examinado el uso de tres signos de puntuación: punto y seguido (CLOPP), coma (CLOPC) y el signo de exclamación (CLOPE), ambos colectivos presentan errores a nivel básico. Tanto es así que algunos de los textos se encuentran desiertos tanto del uso de la coma como del punto y seguido, obteniendo extractos que se conocen por “run-on sentences”, es decir, oraciones largas sin el uso de la puntuación adecuada.

Si bien, no descartamos la posibilidad de que muchos de los errores cometidos hayan sido provocados por la falta de atención o descuido en el momento de redactar, sin embargo, se han detectado casos en ambos colectivos donde se ve reflejada la transferencia de la lengua materna, especialmente en el uso del signo de exclamación.

El segundo aspecto a tener en cuenta en la competencia ortográfica (CLO) es el uso de la **ortografía** (CLOO) en sí misma, es decir, las relaciones arbitrarias entre fonemas y letras que se encuentran preestablecidas por convenios. La frecuencia de error de este rasgo en ambos colectivos es la más alta entre todas las categorías, esto se debe a la diversidad de causas por las que los participantes han errado en su intento de escribir ciertas palabras del modo apropiado.

Sin embargo, pese a ser alta en ambos colectivos, la diferencia es significativa, a favor del colectivo AICLE, pues ha producido un menor número de errores. Entre las causas de error en ambos colectivos se encuentran: errores ortográficos por interferencia de la lengua materna, por confusión o desconocimiento de las reglas de la lengua materna y por confusión con la pronunciación de la palabra y su forma escrita.

En relación a los **aspectos gramaticales** (CLGG) se consideraron los errores relacionados con los tiempos verbales (CLGGT), las formas verbales (CLGGF), la concordancia gramatical (CLGGC) y la omisión verbal (CLGGO). En torno a los tiempos verbales (CLGGT) debemos destacar la problemática existente en el uso del tiempo en pasado, principalmente, en uno de los tipos de textos solicitados: la historia. Ambos colectivos han presentado ciertas dificultades, sin embargo, esta problemática se

ha visto más acentuada en el colectivo ILE, donde además se han detectado otros errores en el uso de los tiempos verbales relacionados con la interferencia lingüística de la lengua materna.

En relación al uso de las formas verbales (CLGGF) podemos concluir que en el colectivo AICLE se han detectado dos causas de error, una ha sido por desarrollo lingüístico, es decir, cuando el estudiante se basa en falsas suposiciones para crear combinaciones dentro de la propia lengua meta y la segunda causa ha sido por analogía donde los estudiantes aplican las reglas de la lengua meta, pero en exceso. En cuanto al colectivo ILE, el porcentaje de errores de este tipo ha sido mayor, aunque la causa principal ha sido por desarrollo lingüístico. Tal y como comentan Bueno, Carini y Linde, (1992) en sus estudios la producción de este tipo de error refleja un estadio de inmadurez lingüística en la lengua meta.

En el análisis de la concordancia gramatical (CLGGC), la cual ha sido examinada desde la perspectiva sujeto-predicado, hemos podido observar como los errores en este aspecto se han derivado, por un lado, dentro de la propia lengua meta en el colectivo AICLE; mientras que en el colectivo ILE se ha encontrado la presencia de la lengua materna en los errores producidos. El hecho de que el colectivo monolingüe utilice de forma consistente y sistemática su conocimiento en la lengua materna para escribir en la lengua meta refleja, una vez más, un nivel lingüístico inferior al del colectivo AICLE.

La causa de la omisión verbal, ya sea del verbo principal o el verbo auxiliar (CLGGO), en el colectivo AICLE se atribuye a un lapsus o un descuido, puesto que los estudiantes que han cometido este tipo de error sólo se ha visto presente en un caso. Sin embargo, en el colectivo ILE creemos que este lapsus va más allá de ser un simple descuido puesto que han errado de forma reiterada. Ésta puede ser una estrategia para conseguir comunicar parte de lo que quiere decir obviando los elementos que desconoce en la lengua meta.

Los aspectos relacionados con la *estructura* (CLGE) que han sido examinados son la posición estándar (S+V+O) y la omisión del sujeto en la lengua meta. En cuanto al primer aspecto (CLGEP), podemos constatar en ambos colectivos los resultados obtenidos de los estudios de Bueno, Carini y Linde (1992) donde afirman que las

desviaciones cometidas por estudiantes hispanoparlantes, en relación a la estructura básica de la lengua inglesa, se debe a la flexibilidad que la lengua española presenta y, por ende, a la transferencia de la lengua materna.

Con respecto a la omisión del sujeto (CLGES) en la lengua meta, muchos estudios tales como (Schachter, 1988; Madrid, 1999) han atribuido el origen de este error a la transferencia de la lengua materna, ya que el español permite la ausencia del pronombre sujeto. Sin embargo, autores como Zobl (1980a) y Meisel (1980) ofrecen otra perspectiva del origen de este error desde el estudio de lenguas que no suprimen el sujeto, como es la lengua francesa, pero cuyos estudios demuestran como dichos estudiantes también tienden a suprimir el sujeto en inglés. Si bien, ateniéndonos a los resultados del presente estudio debemos decantarnos por la causa de la transferencia de la lengua materna en ambos colectivos, aunque no descartamos la posibilidad de una causa de error multifactorial.

Finalmente, en el análisis de los *aspectos morfosintácticos* (CLGM) donde se han encontrado un mayor número de conflictos ha sido en el uso de las preposiciones como hemos señalado en el capítulo anterior. Sin embargo, el origen de las desviaciones encontradas en las tres clases de palabras ha sido bipartita, es decir, tanto de origen interlingüístico como intralingüístico. Sin embargo, debemos indicar que existe una diferencia significativa entre ambos colectivos a favor del colectivo AICLE. Las producciones escritas de este colectivo reflejan mayor grado de corrección gramatical en cuanto al uso de preposiciones, pronombres y determinantes.

Objetivo 4. Analizar la competencia sociolingüística del alumnado objeto de estudio.

A través de este objetivo se pretendía, por un lado, identificar la adecuación sociolingüística del colectivo AICLE y del colectivo ILE en sus producciones escritas en inglés y, por otro lado, comprobar la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. A continuación, damos respuesta a ambos objetivos:

- **Identificar cómo los nativos españoles construyen textos en una segunda lengua (inglés), con el fin de comprobar si han adquirido las pautas culturales inglesas desarrolladas en el discurso escrito.**

Con el fin de examinar cómo los estudiantes de ambos colectivos habían construido sus textos y, por consiguiente, conocer si habían adquirido o no las pautas culturales inglesas para sus escritos nos basamos en el análisis de la unidad-t, análisis desarrollado por Hunt (1970). Los resultados que se obtuvieron apoyan estudios previos como Kaplan, (1984); Lux y Grabe, (1991) y Montaña-Harmón, (1991) que reconocen que existe una transferencia cultural de la lengua materna a la lengua meta, en relación con la organización y el estilo de los párrafos.

De hecho, tras el análisis de nuestros datos, podemos concluir que las producciones escritas de ambos grupos tienden a reflejar las pautas culturales españolas, tales como el estilo adornado y el uso de frases encadenadas ininterrumpidas. Dos aspectos que caracterizan al español como lengua romance. No obstante, debemos puntualizar que el nivel superior de la competencia escrita por parte del colectivo AICLE ha permitido a este colectivo adaptarse mejor a la estructura discursiva de su segunda lengua. Puesto en el caso del colectivo ILE, la transferencia de la lengua materna en sus escritos es más notable.

Este aspecto de la escritura no se encuentra muy extendido en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, sin embargo, se trata de uno de los ejercicios más interesantes de acercamiento al ámbito cultural mediante el estudio de la escritura (Vez, 2002). Es por ello, que en nuestro análisis pretendíamos encontrar una respuesta al siguiente y último objetivo específico:

- **Corroborar la importancia de la cultura en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.**

Existen numerosos estudios (Byram, 1989; Hinkel, 1999; Kramsch, 1996, 1998) que han demostrado que la cultura es un factor clave para la adquisición de una lengua y tras el análisis llevado a cabo en la presente investigación, podemos corroborar la importancia de la implementación de la cultura en las clases de lenguas extranjeras. Puesto que el proceso de aprendizaje de una lengua no sólo está basado en un código que se deba aprender, éste también implica entender la existente interrelación que hay entre la cultura y el lenguaje.

Como hemos subrayado anteriormente, esta interrelación entre el ámbito cultural y el estudio de la escritura en el proceso de aprendizaje de una lengua significa

reconocer y aprender cómo se usan las normas o pautas culturales específicas en el discurso escrito tal y como señala Hinkel (1999). Basándonos en esta idea, profesores y otros agentes educativos deberían promover un enfoque de aprendizaje en el que el componente retórico contrastivo estuviese presente en las clases de segundas lenguas.

Tras haber dado respuesta a los objetivos específicos planteados debemos exponer si a lo largo de la investigación hemos contribuido a responder al objetivo general, el cual se trataba de **describir el efecto que ambos enfoques metodológicos, ILE y AICLE, producen en la competencia escrita en lengua inglesa en los estudiantes de 4º ESO pertenecientes a dos centros educativos de Granada.**

La puesta en marcha de esta investigación suponía evaluar la incidencia del tiempo de exposición a la lengua meta sobre la competencia escrita de estudiantes pertenecientes a dos enfoques metodológicos diferentes, AICLE e ILE, puesto que la diferencia principal entre ambos se centra en el número de horas de exposición a la lengua meta. “AICLE” y el “tiempo dedicado a la L2” son dos variables intervinientes que actúan simultáneamente y es imposible separarlas. Por tanto, no se puede saber el beneficio que se obtiene del AICLE de forma aislada sin tener en cuenta a la vez el tiempo invertido.

Como indicábamos en la parte metodológica, por un lado, el colectivo AICLE (n=58) recibieron instrucción bilingüe a través del programa de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) durante unas 340 horas y, además, 420 horas de inglés como asignatura curricular. En total, recibieron unas 760 horas de inglés en secundaria. Si añadimos las 920 horas de inglés recibidas durante la educación primaria, estos alumnos recibieron, en total, alrededor de 1680 horas de inglés.

Por otro lado, los 54 alumnos de ILE estudiaron el inglés como lengua extranjera en el currículo de secundaria durante unas 420 horas y si le añadimos las horas de inglés cursadas en educación primaria, estos participantes habían recibido en torno a 800 horas de inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, cuando se inició la recogida de datos del presente estudio, el número de horas recibidas en inglés era un total de 1650 horas en los estudiantes AICLE frente a las 800 horas de inglés recibidas en el colectivo ILE.

Teniendo en cuenta la variable del tiempo, para poder observar la diferencia en la competencia escrita de ambos colectivos y, por ende, el efecto de AICLE llevamos a cabo el análisis de cuatro competencias, las cuales componen las respuestas de los objetivos específicos expuestos anteriormente. A grandes rasgos, como se ha podido observar en dichos objetivos, los datos empíricos presentados indican que el enfoque metodológico AICLE es más eficaz que la instrucción del inglés como lengua extranjera desde una metodología tradicional para desarrollar la competencia escrita de los estudiantes pertenecientes a secundaria.

En concreto, los beneficios se observan sobre todo a nivel discursivo, ortográfico, gramatical, asimismo, se ha podido comprobar una mejor adecuación sociolingüística a favor del colectivo AICLE. Si bien es sorprendente que los beneficios no sean tan significativos a nivel léxico, puesto que tal y como ha sido observado por otros autores, el peso del léxico en las clases AICLE es uno de los puntos fuertes de este enfoque metodológico. Sin embargo, la razón de ello puede basarse en la temática de las tareas de comunicación escrita requeridas, ya que las tres se basaban en un discurso interpersonal (BICS) y no académico (CALP), que quizás sea donde resida esta diferencia significativa a nivel léxico entre ambos colectivos.

En relación a este último razonamiento, se encuentra el estudio de Ting (2007) donde plantea esta conclusión en cuanto al léxico, ya que la mayoría de los errores se han detectado en el vocabulario no técnico en ambos grupos, mientras que el vocabulario técnico no suele presentar problemas para el grupo AICLE.

Otros estudios como Ackerl (2007) que, del mismo modo, han explorado la competencia escrita a través de un análisis de errores en estudiantes pertenecientes a los enfoques metodológicos AICLE e ILE han concluido que el grupo AICLE presenta una madurez sintáctica mayor, y que su nivel gramatical y léxico es mejor que el grupo ILE. Sin embargo, han expuesto que a diferencia de nuestro estudio el porcentaje de errores a nivel discursivo era más alto en el grupo AICLE que en el grupo ILE. En este estudio también se constata que AICLE tiene un efecto positivo sobre la escritura.

Otro punto a ser subrayado del estudio de Ackerl (2007) es la puntualización que la autora realiza, y que desde aquí suscribimos sobre el número de errores en sí mismo,

pues éste no permite mostrar el nivel de competencia escrita de los estudiantes y por ello, se deben tener en cuenta otras variables como la extensión de los textos.

Con la presente investigación esperamos, por tanto, haber contribuido, aunque humildemente, a comprender la actuación de este enfoque metodológico desde una perspectiva novedosa, puesto que los resultados se han desarrollado a través de una interesante variedad de mecanismos de investigación donde no sólo se han analizado aspectos puramente lingüísticos, sino que se han tenido en cuenta terrenos tan pantanosos como la conexión entre la escritura y la cultura. Todo ello le ha concedido mayor peso y rigor científico a la investigación.

Este análisis realizado desde múltiples perspectivas, además de permitirnos observar el impacto de dos enfoques metodológicos diferentes sobre la producción escrita, nos ha permitido aportar una novedosa visión de análisis de textos discursivos en segundas lenguas que, sin duda, puede ayudar a mejorar la comprensión de la escritura, considerada una de las destrezas lingüísticas más difíciles de dominar. Asimismo, esta combinación puede contribuir a un mayor entendimiento de los rasgos del discurso y, de este modo, a orientar la enseñanza de los aspectos lingüístico-discursivos.

Aunque se trata de un estudio a pequeña escala que no puede ser extrapolable a toda la comunidad educativa debido a su carácter cualitativo, las consideraciones mencionadas anteriormente relativas al efecto positivo que supone el enfoque metodológico AICLE sobre la competencia escrita de nuestros estudiantes, se complementan con un gran abanico de evidencias que apoyan este enfoque como una metodología integradora, así como una oportunidad para practicar y mejorar en una segunda lengua (Pérez-Vidal, 2013; Tobin y Abello-Contesse, 2013; Pérez Cañado y Ráez Padilla, 2015).

Por tanto, teniendo en cuenta las controversias generadas alrededor de la eficacia de este enfoque metodológico en estos últimos años, pero basándonos en nuestro estudio y en las respuestas obtenidas a lo largo de la presente investigación, desde aquí abogamos por una mayor implementación de centros bilingüe con metodología AICLE.

9.2 Implicaciones Pedagógicas

Los hallazgos de esta investigación avalan el efecto positivo que el enfoque AICLE supone en la competencia escrita de los participantes de secundaria de Granada que se encuentran bajo estudio en la presente investigación. A través de un análisis multivariado se ha podido observar como, en la mayor parte de los aspectos estudiados, el colectivo AICLE superaba al colectivo ILE, encontrando en algunos casos un importante margen entre estudiantes de un colectivo y otro.

El análisis de las producciones escritas nos ha permitido observar las diferentes carencias, así como, la dificultad que entraña el entendimiento y la puesta en práctica de los diferentes rasgos del discurso. Como mencionábamos en el marco teórico, la escritura ha sido considerada por muchos autores (Silva, 1990; Hedge, 1988) como la Cenicienta del resto de destrezas comunicativas, puesto que casi siempre se ha encontrado relegada a un plano secundario. De hecho, en la educación obligatoria en España, la escritura es una de las destrezas que menos se practica, debido a la dificultad que esta entraña tanto para su enseñanza como para su aprendizaje (Nunan, 1991; Alcaráz Varó, 2000; Palmer Silveira, 2001).

A pesar de ello, estas dificultades no hacen que la importancia de la escritura disminuya, puesto que ésta constituye un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua. De hecho, se trata de una herramienta de valor reconocido que consolida y refuerza otras habilidades. A veces, se trata del único medio para proveer conocimiento y práctica en una segunda lengua como bien indican Porte (1996) y McLaren, Madrid y Bueno (2005).

La investigación en educación tiene un propósito principal y este es el beneficio y la mejora de la enseñanza, con lo que consideramos que de los resultados obtenidos en el presente estudio podrían derivarse ciertas implicaciones pedagógicas, que podrían ayudar a clarificar y resolver algunos problemas cotidianos que la mayoría de profesores de segundas lenguas se encuentran al intentar fomentar el aprendizaje de la lengua escrita.

Grosso modo, creemos que, al contrario de lo que se pueda pensar, la escritura es una destreza que debe ser enseñada a través de estrategias y acciones específicas. Pues “a pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del

código exige un adiestramiento y una preparación específica” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.78).

Tras los resultados obtenidos hemos corroborado ciertas carencias que podrían ser subsanadas a través de la instrucción formal de esta habilidad, que como comentamos antes a través de las palabras de Calsamiglia y Tusón, la escritura es una destreza lingüística que requiere un proceso de enseñanza explícita, algo que no sucede en las clases de AICLE ni de ILE de nuestro estudio (Manchón y Roca de Larios, 2007).

Numerosos autores como Cassany (1990), Serafini (1993) o Hyland (2003) han realizado diversas propuestas sobre enfoques didácticos para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. En base a las deficiencias detectadas en las producciones escritas de nuestros estudiantes, una combinación de diversos enfoques complementarios puede ayudar a favorecer el desarrollo del aprendizaje de la escritura atendiendo a diversos aspectos que tradicionalmente se han ido olvidando cuando se trata de asesorar y orientar a los estudiantes en el difícil proceso de escritura.

Consideramos oportuno, en primer lugar, la aplicación del *enfoque basado en la gramática* propuesto por Cassany (1990). El uso de este enfoque tendría como propósito paliar la carencia lingüística detectada en ambos colectivos, aunque en mayor medida en el colectivo ILE. Éste se caracteriza por ser un modelo lingüístico estándar. La idea principal es que para escribir adecuadamente se debe tener un buen dominio de la competencia lingüística de la lengua objeto, por ejemplo: sintaxis, léxico, morfología, ortografía etc. Este enfoque conforma dos puntos de vista: un modelo oracional más tradicional, el cual se centra en los aspectos que conforman la oración y, por otro lado, un modelo discursivo basado en los aspectos discursivos que se encuentran en el texto completo atendiendo a la organización de párrafos, así como la cohesión y la coherencia.

Estos últimos aspectos discursivos junto con la puntuación y la ortografía son aspectos que se dejan al margen en la enseñanza, aún siendo fundamentales para el éxito de la comunicación, es por ello que este enfoque metodológico permitiría tratarlos directamente en las clases de segunda lengua haciendo que los estudiantes fuesen conscientes de su importancia dentro del aprendizaje de una lengua y, en definitiva, de la comunicación.

El siguiente enfoque que proponemos, siempre basándonos en los datos obtenidos en la presente investigación, sería el **enfoque basado en las funciones comunicativas** también propuesto por Cassany (1990). Este segundo enfoque se centra en un análisis holístico de la comunicación, es decir, en el uso comunicativo de la lengua. A través de este enfoque, trataríamos de mejorar las funciones que están relacionadas con los recursos lingüísticos que conforman el contenido de la comunicación requerida como, por ejemplo: saber cómo escribir una carta, desarrollar una historia, expresar una opinión, entre muchas otras funciones.

En el caso de este enfoque, la aplicación en el aula se basa en aprender las diferentes funciones de la lengua con el fin de producir una comunicación real. Dicho tratamiento ayudaría a mejorar el resultado de los diferentes tipos de escritos y, por tanto, mejoraríamos la adecuación textual de nuestros estudiantes.

En tercer lugar, el siguiente enfoque que nos gustaría introducir en las aulas sería el **enfoque basado en la retórica contrastiva**. Como comentábamos anteriormente, la enseñanza de una lengua no se basa únicamente en la transmisión de un código meramente lingüístico, los estudiantes también deben adecuarse culturalmente a las estructuras y premisas de dicha lengua.

La enseñanza de las pautas culturales de cada lengua es uno de los aspectos más olvidados en la didáctica de la escritura en una segunda lengua. Sin embargo, este aspecto presenta un papel muy importante en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, puesto que permite tanto a profesores como a estudiantes entender las expectativas de los hablantes nativos de una segunda lengua (Casanave, 2004). Estudios recientes (Walker, 2006; Xing, Wang y Spencer, 2008) han obtenido resultados prometedores al implementar este componente en sus clases de lenguas.

Finalmente, el último enfoque que creemos importante señalar es el **enfoque basado en el proceso de composición** (Cassany, 1990). En la composición de un texto no es suficiente tener un dominio lingüístico de la lengua en la que se escribe, sino que también es necesario conocer el proceso de composición de textos como generar ideas, organizarlas, realizar un borrador, entre otras. Estas estrategias permiten al estudiante a ser más ágil y superar los bloqueos que una hoja en blanco suele provocar, así como aprovechar el tiempo dedicado para este ejercicio.

El procedimiento que los estudiantes de la presente investigación han llevado a cabo para escribir sus composiciones escritas ha sido basado en el producto, donde han hecho uso de los aspectos mecánicos de la escritura (De Beaugrande, 2001). Sin embargo, el proceso de escritura necesita estar conectado con el lenguaje y el desarrollo cognitivo del estudiante.

De esta relación surgió el enfoque metodológico basado en el proceso de escritura. La peculiaridad de este enfoque se basa en el hecho de que la escritura es “una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos estáticos [...] el proceso de escritura es dinámico y recursivo, esto es, que el que escribe avanza y retrocede en direcciones imprevisibles” (Björk y Blomstand, 2000, p.23). Su aplicación ayudaría en gran medida a orientar y ampliar el conocimiento de las buenas prácticas de la escritura, no sólo como forma de comunicación académica sino también social e interpersonal.

En definitiva, la combinación de los diferentes enfoques metodológicos de escritura, comentados anteriormente, puede favorecer el desarrollo del aprendizaje de la escritura atendiendo a diversos aspectos que tradicionalmente se han ido olvidando. El objetivo principal es de dotar a los estudiantes con un amplio abanico de estrategias y recursos lingüísticos y discursivos que les permitan producir textos adecuados. Por ello, creemos que es crucial que, desde etapas iniciales de escolarización, se inculque la importancia de la competencia escrita, ya sea en el aprendizaje de la lengua materna o de segundas lenguas.

9.3 Limitaciones del Estudio

Esta investigación, sin duda, aporta una novedosa perspectiva del efecto del enfoque metodológico AICLE sobre la competencia escrita y contribuye humildemente al grueso de investigaciones que ya se encuentran en esta área de estudio. Sin embargo, no podemos olvidar las limitaciones del presente estudio que se encuentran presentes debido a las características idiosincrásicas de éste y a las condiciones contextuales en las que se ha llevado a cabo.

Esta investigación de corte cualitativo ha permitido la descripción de las características del fenómeno bajo estudio de manera minuciosa y detallada a través de ejemplos reales. No obstante, una de las características de la investigación cualitativa se

basa en estudios a pequeña escala como sucede en la presente investigación. Esto significa que sólo se representan a sí mismos; por este motivo, los resultados no son extrapolables.

El hecho de que los resultados se encuentren limitados a un caso de estudio particular como son los dos centros educativos de Granada, significa también que estos resultados pueden valer como el punto de partida para una investigación futura con una muestra más amplia.

Asimismo, a nivel metodológico debemos destacar que no se han tenido en cuenta las características de los centros, puesto que no era el objetivo de esta investigación. Sin embargo, creemos que la incorporación de entrevistas u observaciones de las clases de inglés en ambos colectivos hubiese enriquecido en gran medida los resultados obtenidos.

En cuanto al análisis, la combinación de diferentes perspectivas lingüísticas que ha permitido abordar la evaluación de la producción escrita ha sido una de las aportaciones novedosas de esta tesis, sin embargo, la envergadura que esto supone quizás haya creado ciertas limitaciones en torno a la interpretación de los datos al querer abarcar todos los aspectos analizados.

Por último, debemos destacar uno de los aspectos de la investigación que nos resultó más complicado resolver, el sistema de categorías. Su creación ha supuesto un trabajo de gran envergadura donde surgieron numerosos problemas y desafíos.

9.4 Propuestas de Futuro

Con el fin de hacer frente a dichas limitaciones en la medida de lo posible y aportar sugerencias de nuevas investigaciones que permitan continuar en esta área de estudio, presentamos las siguientes líneas o propuestas de futuro:

Una de las perspectivas que podría garantizar un seguimiento y una evaluación de la competencia escrita de los estudiantes más detallada sería una investigación del mismo corte que la presente investigación, pero de carácter longitudinal. Este estudio podría abarcarse durante los años que se aplica el enfoque metodológico AICLE en secundaria. Seguramente, este nuevo enfoque de la investigación permitiría obtener respuestas más exhaustivas.

Otra propuesta que podría beneficiar la presente investigación sería la incorporación de entrevistas y la realización de observaciones de las sesiones de inglés tanto en clases del colectivo ILE como AICLE con el fin de ampliar la perspectiva sobre el tratamiento de la escritura. Esto nos ayudaría a interpretar de forma más precisa los resultados de la investigación. Del mismo modo, gracias a dichas observaciones podríamos ser testigos de las dificultades que presentan cada uno de los estudiantes y que hemos visto reflejadas en sus escritos.

Del mismo modo, creemos que sería beneficioso desarrollar una breve propuesta didáctica basándonos en los resultados obtenidos y atendiendo a las necesidades tanto del colectivo AICLE como del colectivo ILE. Este programa podría facilitar la enseñanza de técnicas de escritura que ayudasen a los estudiantes a desenvolverse mejor en esta destreza tan compleja y necesaria en la sociedad actual. Asimismo, se podrían realizar propuestas concretas para afrontar los obstáculos encontrados a lo largo del camino del enfoque metodológico AICLE con el fin de garantizar el desarrollo de éste.

Como broche final de este estudio, instamos a otros autores a seguir investigando en este campo de estudio donde ha tenido cabida la presente investigación, aportando datos empíricos que contribuyan a complementar, ampliar o matizar los resultados e interpretaciones obtenidas sobre el efecto que ejerce el enfoque metodológico AICLE sobre la competencia escrita.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerl, C. (2007). Lexico-Grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: Error analysis of written production. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 6-11.
- Alasuutari, P., Bickman, L., y Brennan, J. (Eds.) (2008). *The Sage handbook of social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anderson, T., y Boyer, M. (1978). *Bilingual schooling in the United States*. Austin, TX: National Educational Laboratory Publishers, Inc.
- Areny, M. y Van der Schaaf, A. (2000). *Catalan: The Catalan language in education in Catalonia, Spain*. Mercator-Education.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de investigación*. Caracas Editorial Episteme.
- Arnau, J. (1997). Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión al catalán. En *Ikastaria-Cuadernos de Educación, Organización de la Escuela Plurilingüe*, 87- 110. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Arsenian, S. (1937). *Bilingualism and mental development*. New York: Teachers College Press. Reproduced by AMS Press, New York.
- Bachman, L. F. (1989). Assessment and evaluation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 210-226.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: basic principles*. 2nd ed. Clevedon, England: Multilingual matters.
- Baetens Beardsmore, H. (2001). La diversidad lingüística: retos y estrategias. *Revista de Educación*, 326, 63-78.

- Baetens Beardsmore, H. (2002). The significance of CLIL/EMILE. En *CLIL/ EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh, 24-26. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Baetens Beardsmore, H. (2009). Language promotion by European supra-national institutions. En Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education. Towards a multilingual language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd Edn. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edn. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baleghizadeh, S., y Pashaii, A. (2010). A Comparison of English and Farsi Rhetoric and its Impact on English Writing of Iranian Students. *Studies in Literature and Language* 1 (5): 17-27.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal: Madrid
- Barraza, A. (2006) La encuesta ¿Método o técnica? *Ined. Universidad Pedagógica de Durango*, 5.
- Barrios, E. (ed.) (2010). *La educación Bilingüe en Andalucía: Análisis, Experiencias y Propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bartolomé, M. (1992a). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bartolomé, A. R. (2000). Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. *Textos*, 24, 13-28.

- Bartolomé, A. A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción Pedagógica*, 13 (1).
- Becker, A. L. (1988). Language in particular: A lecture, en D. Tannen (Ed.) *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. (Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes), 17-35. Norwood, N.j: Ablex.
- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., y Perry, J.D. (1991). Theory into practice: How do we link? En G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Bhatia, T. K., y Ritchie, W. C. (Eds.) (2012). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. John Wiley & Sons.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: CUP.
- Bijeljic-Babic, R. (2008). Lenguas e inmigración: el bilingüismo es una ventaja. *El Correo de la UNESCO*, 1, 8-10. París: UNESCO.
- Bjork, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos de pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Boonyasaquan, S. (2006). An analysis of collocational violations in translation. *Journal of Humanities*, 27, 79-91. Bangkok: Faculty of Humanity, Srinakharinwirot University.
- Bosque, I. (1998). La competencia gramatical. En J.J. Acero (ed.). *Filosofía del lenguaje I. Semántica*. Pp. 27-56. Madrid: Trotta.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

- Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammars? En D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 1257-1319. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Boyd-Barret, O. y O'Malley, P. (1995). *Education reform in democratic Spain*. New York: Routledge.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. y Wesche, M. B. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Briones, G. (1981). *La formulación de problemas de investigación social*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Broca Fernández, A. y Escobar Montero, M. (2002). Fundamentos para la elaboración del programa de inglés en turismo. En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, 207-216. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th Ed. New York: Pearson ESL. 24-51.
- Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 2011,1-7.
- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41, 587-597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.

- Bublitz, W. (1999). Introduction: Views of Coherence. En W. Bublitz, U. Lenk y E. Ventola, (eds). *Coherence in Spoken and Written Discourse: How to Create it and How to Describe it* [Pragmatics & Beyond New Series 63]. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 1-7.
- Buendía, L.; Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.
- Bueno, A., Carini, J. y Linde, A. (1992). *Análisis de errores en inglés: Tres casos prácticos*. Grupo de investigación Lingüística. Estilística y didáctica de la lengua inglesa. Universidad de Granada: Secretariado de publicaciones.
- Bunge, M. (1975). *La investigación científica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Epistemología*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Butler, Y. G., y Hakuta, K. (2006). Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (1), 23-27.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. 247 Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Philadelphia: Multilingualmatters.
- Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*, 83-91. Jaén: Joxman.
- Calsamiglia, B. y Tusón, V. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). *The study of language acquisition*. Lyons (ed.).
- Camps, A. (1992a). *Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*. *Aula*, 2.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, pp. 5-8.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. En J. Richards and J. Schmitt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1,1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. En Palmer, A., Groot, P., y Trosper, G. (Eds.). *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
- Canale, M. y Swain, M. (1980-1983) en Bagarić, V. y Djigunović. J. M. (2007). *Defining Communicative Competence*. Metodika. (8) 94-103.
- Casal, S., y Moore, P. (2009). The Andalusian bilingual sections scheme: Evaluation and consultancy. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 36-46.
- Casanave, C. (2004). *Controversies in Second Language Writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Casas, J., Repullo, J.R. y J. Donado. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) Atención Primaria; 31(8):527-38.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20: 48-59.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión*. Paidós: Barcelona.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita., *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Madrid. ISBN: 0214-7033.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.
- Cea D'Áncora, M.A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- CEF 2001/2006. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celaya, M. L. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal* 1, 3: 60-66.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Celma, G., Ramírez, R.M. y Serra, T. (2006). Las matemáticas en inglés en el proyecto integrado de lenguas. *Uno. Revista de Didáctica de las matemáticas*. 42, 111-123.
- Cenoz, J. (2002). Three languages in contact: language attitudes in the Basque Country. En *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, D. Lasagabaster y J. Sierra (eds.), 37–60. Bilbao: University of the Basque Country.
- Cenoz, J. (2005). English in Bilingual Programs in the Basque Country, *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 41-56.
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 2013, 1-21.
- Cenoz, J., y Valencia, J. (1994). Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 195-2017.
- Chelala, S. (1981). The composing process of two Spanish-speakers and the coherence of their texts: A case study. *Unpublished doctoral dissertation*, New York University.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1973). *For Reasons of State*. New York: The New Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a language*. New York: Longman.

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Clahsen, H. (1988). Parameterized grammatical theory and language acquisition: a study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. En Flynn, S. y W. O'Neil (eds), *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Clahsen, H. y Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 acquisition. En *Second Language Research*, 5: 1-29.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Colás, B. (2009). *Competencias científicas para la realización de una Tesis Doctoral*. Davinci Continental
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Collins, P. y Hollo, C. (2000). *English Grammar: An Introduction*. London: Macmillan.
- Colombo, L. (2012). *English Language Teacher Education and Contrastive Rhetoric*, 15.
- COM (2003) 449. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 - 2006*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=es&DosID=184491
- COM (2005) 548. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)
- Connor U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*. New York, Cambridge University Press.
- Connor, U. (1997). Contrastive rhetoric: Implications for teachers of writing in multicultural classrooms. En Severino, C., Guerra, J. y Butler, J. (eds.). *Writing in Multicultural Settings*, 198-208. New York: Modern Language Association of America.

- Consejería de Educación y Cultura, Junta de Andalucía (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza*.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya.
- Consejo de Europa (2002a). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.
- Consejo de Europa (2012). *Language Policy Division: A brief history*. Recuperado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/historique_en.asp>
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.J. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Edit. Moranta.
- Coseriu, E. (1999). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Costa, W.C. (1988). Tradução e Ensino de Línguas en *Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*, editado por H.I Bohn y Vandresen, 282–91. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 46-62. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Coyle, D. (2002a). Relevance of CLIL to the European commission’s language learning objectives. En Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE – The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission, Strasbourg.
- Coyle, D. (2002b). Against all odds: Lessons from content & language integrated learning in English secondary schools. En So, D. y Jones, G. (eds.). *Education and Society in Plurilingual Contexts*, 35-51, VUB press, Brussels.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Journal Scottish Languages Review*, 13, 1-18.

- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5): 543-62.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Second and foreign language education*, 4, 97-111. New York: Springer Science & Business Media.
- Coyle, D. (2010). Foreword. En Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D. y Baetens Beardsmore, H. (2007). Research on content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 541-542.
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford, J. y Krashen, S. (2007). *English Learners in American Classrooms: 100 Questions & 100 Answers*. New York: Scholastic.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, R. y M. Gearon. (2013). *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. Victoria: Melbourne Graduate School of Education.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.
- Cummis, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses, *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

- Cummis, J. (1978). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cummis, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education, en J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D.C.: Georgetown University, 81-103.
- Cummis, J. (1981a). *Biliteracy, Language Proficiency, and Educational Programs*, J. R. Edw.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, Calif.: California Association for bilingual Education.
- Cummins, J. y Mulcahy, R. (1978). Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child Development*, 49, 1239-1242.
- Cummis, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. New York: Longman.
- Curtain, H. y Haas, M. (1995). *Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grades K-8*. ERIC Digest 381018. Washington: ERIC Document Reproduction Service.
- Dafouz, E. y Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. En E. Dafouz y M. Guerrini (eds.), *CLIL across educational levels: experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Madrid: Santillana, 101-112.
- Dagneaux, E., Denness. S., y Granger. S. (1998). Computer-aided Error Analysis. *System*, 26:163-174.
- Dalton-Puffer, C. (2011a). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.

- Dalton-Puffer, C., y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27, 241– 267.
- Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (2010b). Language use and language learning in CLIL: current findings and contentious issues. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 279-291. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. y Nikula, T. (2014). You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. Una respuesta a Cenoz, Genesee y Gorter (2013). *Applied Linguistics* 35(2), 213-218.
- De Beaugrande, R. (2001). Text Grammar Revisited. *Logos and Language: Journal of General Linguistics and Language Theory*, 2 (1), 1-13.
- De Miguel, M. (2005). (Coord) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- Deller, S. y Rinvulcri, M. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: Delta Publishing.
- Dickey, R. J. (2004). Content (adj) or content (n) with your English classes? *Education International*, 1(3), 10-15.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language* 37: 97-112.
- Diessel, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobson, A., Murillo, M. D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España*. Informe de la evaluación. British Council, España.

- Dontcheva-Navratilova, O. y Povolná, R. (2009). *Coherence and Cohesion in Spoken and Written Discourse*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dorian, N. (1981). *Language death*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Dulay, H. Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: O.U.P.
- Duncan, S. E. y De Avila, E. A. (1979). *Relative linguistic proficiency and field dependence/Independence: Some findings on the linguistic heterogeneity and cognitive style of bilingual children*. Paper presented at the 13th Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Boston.
- Durán Escribano, P. (1999). Teaching writing through reading: A text-centred approach. *Ibérica, 1*, 55-62.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. *Longman Keys to Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Estévez, N., Gómez, J. R. y Carbonell, M. (2011). La comunicación escrita en el siglo XXI, Valencia: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 16, 81-105.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurodyce European Unit.
- Eurydice (2008). *El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice. (2012b). *Key data on teaching languages at school in Europe. 2012 Edition*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice and Policy Support).
- Faerch, C. y Kasper, G. (eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Ferguson, A. C., Houghton, C. y Wells, M. H. (1977). Bilingual education: an international perspective. En *Frontiers of bilingual education*, editado por B. Spolsky y R. Cooper, 154- 179. Rowley, MA: Newbury House.

- Fernández, A., Lorenzo, A.; Ramallo, F. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Fernández Fontecha, A., Agustín Llach, M.P. y Moreno Espinosa, S. (2005). CLIL online: from theory to practice. *APAC* 54: 50-56.
- Ferris, D. R. y Hedgecock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Fishman, J.A. (1971). *Advances in the sociology of language*. La Haya: Mouton.
- Fishman, J.A. (1976). Bilingual Education: An International Sociological Perspective. Rowley, MA: Newbury House. En García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective, *Bilingual Education: Current Perspectives.Social Science*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. pp. 1-49.
- Fishman, A. J. y Lovas, J. (1970). Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective, *Tesol Quarterly*, 4, 215-222.
- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 8-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education. Towards a multilingual language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gadea C., H. y Sánchez Huete, J. C. (2008). Conceptos generales de sociedad, cultura, sistema educativo, educación, didáctica, aprendizaje, enseñanza, instrucción, formación, currículo y escuela. En J. C. Sánchez Huete (coord.), *Compendio de Didáctica General*, 25-48. Madrid: CCS.
- Galera, E. (2001). Aspectos didácticos de la lectoescritura, Granada, GEU. En Camps, A. (1992a). *Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Aula, 2.

- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, (1): 431- 441. Universidad de Alicante.
- Gallardo del Puerto, F., Gómez Lacabex, E. y García Lecumberri, M. L. (2009). Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. En *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 63-80. Bristol: Multilingual Matters.
- Garau, J. M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa 0* (1): 47-66.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan Pivot.
- Gené, M. (2015). Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears. España.
- Genesee, E. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. M.A, Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Georgieva, N. (2008). La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 20, 211-227.
- Gierlinger, E. (2012). The CALM model, disponible en <http://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-calm-clil-model-gierlinger/>

- Gil Pou, A. (2000). En el planeta Internet se habla la lengua de Shakespeare. *El Magisterio Español*, 24.
- González Davies, M. y Celaya Villanueva, M.L. (1992). *New teachers in a new education system: A guidebook for the Reforma*. Barcelona: PPU.
- González, M., Guillén, C., y Vez, J. M. (eds.) (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Revista electrónica internacional* 14, 87-94.
- González del Yerro y Rivière, A. (1992). La percepción de contingencias y el conocimiento social temprano. *Infancia y aprendizaje* 57, 99-116.
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council. Recuperado de: <<http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>>.
- Graddol, D. (2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council. Recuperado de: <<http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>>.
- Graham, S., Harris, K. R. y Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30: 207-241.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

- Hakuta, K. (1986). Cognitive development of bilingual children. *Center for Language Education and Research Educational Report Series*, No. 3. UCLA.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K., Butler, Y., y Witt, D. (2000). How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1.
- Halliday, M. A. K; McIntosh, A y Stevens, P. (1968). The users and uses of language, en J. Fishman (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton.
- Halliday, M.A.K y Hasan, R. (1976/1983), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K y Hasan, R. (1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Hamed, M. (2014). Conjunctions in argumentative writing of Libyan tertiary students. *English Language Teaching*, 7 (3), 108-120.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman
- Harris, T. (2001). L2 Writing: The search for approach. En E. García Sánchez, (ed.) *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Universidad de Almería, 235-262.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández-Chávez, E. (1978). Language maintenance, bilingual education, and philosophies of bilingualism in the United States. En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*, editado por James E. Alatis. Washington, D.C: Georgetown University Press, 527-550.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª Edición. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández P. F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 17-25.
- Hingel, A. y Kuzma, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens. *Revue Internationale d'Éducation*, 47, 101-107. Sèvres : CIEP. Trad. Marta Téllez.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. 251 Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Topologies and Redirecting Policy. En O. Garcia (Ed.), *Bilingual Education*, 1, 215-234. Philadelphia: John Benjamins.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huber, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En Marcelo, C. (Edit). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla. Universidad de Sevilla, 77-85.
- Hunt, K. W. (1970). Recent measures in syntactic development. In *Readings in applied transformation grammar*, editado por M. Lester, 179-192. New York: Holt. Rinehart and Winston.
- Hyland, K. (2003). Writing and teaching writing. En Richards, J. C. (Ed.), *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, J. y Hymes, D. (eds) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 35-71.
- Jaímez, S. y López, A. M. (2011). The Andalusian Plurilingual Programme in Primary and Secondary Education. En Madrid, D. y Hughes, S. *Studies in Bilingual Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Jiménez Catalán R. M, Ruiz de Zarobe, Y. y Cenoz I. J. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Views, Vienna English Working Papers* 15, 3: 23-27.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs. Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology: Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Jones, S. (1985). Problems with monitor use in second language composing. En M. Rose (Ed.), *Studies in writer's block and other composing process problems*, pp.96-118. New York: Guilford Press.
- Johnson, R. K. y Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. (1984). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. En McKay, S. (ed). *Composing in a Second Language*, 43-62. New York: Harper & Row.
- Kasper, G. y Kellerman, E. (1997a). (eds). *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some implications for the classroom. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith y Swain, M. (Eds.), *Foreign/second Language Pedagogy Research*. Multilingual Matters. UK: Clevedon, 142-161.

- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1982). Cognitive development in bilingual environments. En B. Hartford, A. Valdman y C. R. Foster (Eds.), *Issues in international bilingual education*. New York: Plenum Press.
- Klampfl, A. (2010). A comparative study of writing proficiency between an Austrian CLIL and mainstream EFL class with regard to vocabulary. Tesina de máster no publicada. Universität Wien.
- Kaplan, R. (1984). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. En McKay, S. (ed). *Composing in a Second Language*, 43-62. New York: Harper & Row.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (12): 83-92.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. y McField, G. (2005). What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education. *Language Learner* 1(2): 7-10, 34.
- Kremer, S y Koppe, C. (2007). Translation in The EFL Classroom: How And What To Work. *Curso de Letras (online)*, 15, 15. Universidade Tuiuti do Parana.
- Krippendorf, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona. Paidós.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.

- Künzli, R. (1998). The common frame and the places of Didaktik en B. B. Gudem y S. T. Hopmann (eds) *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. A.F. Aboud I R.D. Meade (eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2), 119–133.
- Lasagabaster, D. (2000). *Three languages and three linguistic models in the Basque Educational System*. In Cenoz, J. & Jessner, U. English in Europe: The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters, 179-198.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistic Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. (2009). Multilingüismo y actitudes lingüísticas: el papel democratizador de la escuela en *Ministerio de Educación, Voces Hispanas*, 6.
- Lasagabaster, D. y Cenoz, J. (1998). Language learning in the Basque Country: immersion versus non-immersion programmes. En Arnau, J. y Artigal, J.M. (eds) *Immersion Programmes: A European Perspective*, 494–500. Barcelona: European Institute of Immersion Programmes.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1, 2: 4-17.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010) (ed.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D., Cots, J. M., y Mancho, G. (2013). *Teaching staff's views about the internationalisation of higher education: the case of two bilingual communities in Spain*. Research article.

- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*.
- Leki, I (1992). *Understanding ESL writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Leki, I., Cumming, A. y Silva, T. (2008) *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York: Routledge.
- Leman, J. (1993). Bicultural programmes in the Dutch-language school system in Brussels, en Baetens-Beardsmore, H. (ed.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, England.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., y Liao, F. T. (Eds.) (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LGE (1970) Ley General de Educación. Boletín Oficial del Estado. 852.
- Lightbown, P y Spada, N. M (1993/2006) *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A, y Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Commonwealth of Australia: Department of EST, Canberra.
- Llinares, A., T. Morton y R. Whittaker. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodares J. R. (2000). *El paraíso políglota*. Madrid, Taurus.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado. 293, 43053-43102.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. 24172.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado. 12886.

- Long-Fu, X. (2001). *Teaching English Cultural Background: Introducing the Target Culture in the Chinese Secondary School English Classes*. Ph.D. Thesis. University of Tampere.
- Lorenzo, F. (2007). An analytical framework of language integration in L2 content-based courses. *Language and Education*, 21: 503–13.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics* 2010. 31(3), 418-442.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Lorenzo, F., P. Moore y S. Casal. (2011). On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning –a reply to Bruton (2011). *Applied Linguistics* 32, 4: 450-455.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15,4: 474-496.
- Lux P., y Grabe, W. (1991). Multivariate approaches to contrastive rhetoric. *Lenguas Modernas*, 18, 133-160.
- Mackey, W.F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annuals*, 3, 596-608.
- Mackie, A., y Bullock, C. (1990). Discourse Matrix: A Practical Tool for ESL Writing Teachers. *TESL Canada Journal* 8 (1): 67-76.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.

- Madrid, D. (1998). La función docente del profesorado de idiomas en *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*, C. Gómez y M. Fernández (eds.). 215-236. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos, en A. Romero et al.: *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 609-623.
- Madrid, D. (2011). Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas. [Revisión del libro *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, por Lorenzo F., Trujillo, F. y Vez, J.M. Madrid: Editorial Síntesis.
- Madrid, D. y Muros, J. (1985). La ortografía del inglés. Análisis y tratamiento de las deficiencias ortográficas en alumnos de E.G.B. y Magisterio, en *Actas del 2º congreso de Lingüística Aplicada*, 107-120. AESLA.
- Madrid, D. y McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa (286 págs.) Dep. Legal: VA. 664-1995, ISBN: 84-8105-045-8.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004). Introduction to FL Teacher Education in the European context, en Madrid, D. y McLaren, N. (eds.): *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 21-36.
- Madrid, D. y E. García Sánchez. (2001). Content-based second language teaching. En *Present and future trends in TEFL*, ed. E. García Sánchez, 101-134. Almería: Universidad de Almería. Secretariado de Publicaciones.
- Madrid, D. y Hughes, S. (eds) (2011). *Studies in Bilingual Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Madrid-Manrique, M. y Madrid-Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado de educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL teacher training. *Teaching and Learning English through Bilingual Education*, J. D. Martínez Agudo (ed.), 181-212. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Manchón, R. (1993). La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas. En *Didáctica del español como lengua extranjera: actas de Expolingua desde 1991 a 1992 Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 1*. Madrid: Fundación Actilibre, 1.
- Manchón, R. (2011). Writing in a foreign language: what we know and what we still need to know. Conferencia impartida en la Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- Manchón, R.M., Murphy, L., Roca de Larios, J. y Aguado, P. (2005). Learning and Teaching Writing in the EFL Classroom. En McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Manchón, R.M. y Roca de Larios, J. (2007). On the temporal nature of planning in L1 and L2 composing. *Language Learning* 57, 549-593.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (ed.). (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D y Langé, G. (eds.) (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finlandia.
- Marsh, D., A. Maljers y A.- K. Hartiala. (2001). (ed.). *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: European Platform for Dutch Education, The Netherlands y University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Pérez Cañado, M. L. y Ráez Padilla, J. (eds.) (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). Solo en español: reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares. *Revista de Educación Madrid*, 343: 93-112.
- Martínez, E. A. (1999). Escribir textos argumentativos. *Contextos Educativos*, 2, 257-272.

- Mäsch, M. (1993). The German model of bilingual education: An administrator's perspective. In H. Baetens Beardsmore (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Masih, J. (1999). Foreword. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 8-12. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mehisto, P., D. Marsh y M. J. Frigols. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Meisel, J. (1980). Linguistic simplification. En Felix, S. (ed.). *Second language development: trends and issues*. Tübingen: Narr.
- Meisuo Z. (2000). Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal* 31(1).
- Merino, J. A. y Lasagabaster, D. (2015). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. En Cenoz, J. y Genesse, F. (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, 11-29.
- Mitchell, R. Myles, F. y Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd edition). New York: Arnold Publishers.
- Mohanty, A.K. (1994a). *Bilingualism in a multilingual society*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.

- Mohanty, A. y Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. En J. W. Berry, P. R. Dasen and T. S. Saraswathi (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. II, Basic processes and human development*, 217–253. Boston: Allyn & Bacon.
- Montanari, E. (2007). Crecer en una familia bilingüe: la educación plurilingüe en casa y en la escuela. Barcelona: Ceac.
- Montaño-Harmon, M. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: Current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*, 74, 417-425.
- Moradi, H. (2014). How using corpus linguistic can develop L2 writing skills. *Paripex - Indian Journal of Research*. 3(10), 46-47.
- Narita, M., Sato, C., y Sugiura, M. (2004). Connector Usage in the English Essay Writing of Japanese EFL Learners. *The Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 1171-1174.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 117-224). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Nemati, M. (2007). —To be or not to be: A search for new objective criteria to evaluate EFL compositions. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji* 32, 175-186.
- Nikleva, D. G. y Núñez, P. (2013). El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, pp. 385-407.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D y Torrance, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, J. (2011). Investigating the Use of Cohesive Devices by Chinese EFL Learners. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11(3), 42-65.

Orden de 5 de abril 2005 (Acuerdo de 22 de marzo de 2005 del Consejo de Gobierno) por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

Recuperado

de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>

Orfield, G. citado en Crawford, J. (1989). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Trenton, Nj: Crane.

Ortega Martín, J. L. (2011). The Primary and Secondary School Curriculum in Spain. En D. Madrid y S. Hughes (eds.): *Studies in Bilingual Education*, 51-76. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ortega Martín, J.L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 485: 61-68.

Ostler, S. (1987). A study of the Contrastive Rhetoric of Arabic, English, Japanese and Spanish. *Dissertation Abstracts International* 49(2): 245- A.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House. Nueva York.

Palmer Silveira, J.C. (2001). Different approaches to academic writing and their applications to the teaching of ESP summarising. En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez, y J.C. Palmer Silveira (Eds.), *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, pp. 61-75. Castellón: Universitat Jaume I.

Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peal, E. y Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole 546), 1-23.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8,187-210.
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En M. S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, 62-306. Almería: Universidad de Almería.
- Pérez Basanta, C. (2005). Assessing the receptive vocabulary of Spanish students of English philology: An empirical investigation. *Towards an understanding of the English language, past, present and future: Studies in honour of Fernando Serrano, Martínez-Dueñas, E.* (ed.), 545- 564. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. (2002). *The Effects of Explicit Spelling Instruction on the Orthographic Performance of Spanish Students in the Third Cycle of Primary Education: Diagnosis, Development and Durability*. Departamento de Filología Inglesa: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. L. (2011a). The effects of CLIL within the APPP: Lessons learned and ways forward. En R. Crespo y M. A. García de Sola (Eds.), *Studies in honour of Ángeles Linde López*: 13-30. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. (2011b). CLIL Research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI:10.1080/13670050.2011.630064.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Pérez Cañado, M. (2016a). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal Of Teacher Education*, January 2016, DOI: 10.1080/02619768.2016.1138104.

- Pérez Cañado, M. L. (2016b). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL Controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1), 9-31.
- Pérez Cañado, M. L. y Ráez Padilla, J. (2015). Introduction and overview. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in action: Voices from the classroom*, 1-12. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Juste, R. (1991). Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación. Uned. 106. 2
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels*, 3–16. Madrid: Richmond.
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience*, 59-82. Bristol: Multilingual Matters.
- Perner, L. (1999, 2010). Culture and Subculture. University of Southern California. Recuperado de: http://www.consumerpsychologist.com/cb_Culture.html
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: redefining relationships. *System*, 19, 437-452.
- Porte, G. (1996). The forgotten function of the pen: second language writing as an awareness-raising activity. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 44-50.
- Pradilla, M. À. (2001). *La sociolingüística de la variació. Aproximació metodològica (I)*. Direcció General de Política Lingüística-Generalitat de Catalunya. Noves SL: Barcelona.
- Prats, J. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*. Fundación “La Caixa”.

- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.
- Pugibet, V. (2006). El aprendizaje de la lengua del Otro. El caso andaluz a la luz de la realidad francesa. En M. Bruña, M^a. C. Caballos, I. Illanes, C. Ramírez y A. Raventós (Eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*, 1067-1078. Sevilla: APFUE, SHF y Dpto. de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla.
- Pulido, A. (1971). *Estadística y técnicas de investigación social*. Salamanca, España: Anaya.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramírez, R. M. y Serra, S. T. (2001). El proyecto integrado de lenguas. En Chasco, J. (Coord.), *Metodología en la Enseñanza del Inglés*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica: Madrid, 65-88.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall/Regents.
- Reppen, R. y Grabe, W. (1993). Spanish transfer effects in the English writing of elementary school children. *Lenguas Modernas*, 20: 113-128.
- Riagáin, P. y Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richards, J. C., P. Tung y P. Ng. (1992). The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. *RELC Journal*, 23 (1), 81-102.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third Edition. New York: Cambridge University Press.
- Rodgers, T. S. (2001). Language Teaching Methodology. *CAL Digest*, 1-8.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996,1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Seminario Internacional titulado: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave., celebrado en Santo Domingo (Republica Dominicana) en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%20E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf
- Rojas, R. (1996). *Métodos para la investigación social*. México: Folios Editori.
- Roquet i Pugès, H. (2011). A study of the acquisition of English as a foreign language: integrating content and language in mainstream education in Barcelona. Tesis doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Rojas, R. (1996). *Métodos para la investigación social*. México: Folios Editori.
- Ruiz de Francisco, I. (1994). *La enseñanza de la ortografía: Fundamentación lingüística y didáctica*. Las Palmas de G.C.: Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Las Palmas de G.C.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En R. Monroy y A. Sánchez (eds.). *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Celaya, M. L. (2011). AICLE a través de las lenguas: resultados de la investigación en dos comunidades bilingües/CLIL across languages: research outcomes in two bilingual communities. *TESI. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 12, 3: 200-214.
- Rutherford, W.E. (1983). *Language Typology and Language Transfer* en Gass & Selinker (eds.).

- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.), 259-309. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabino, C. (1979). *El proceso de investigación*. Caracas: El Cid-Editor.
- Salmerón, P. (2004). Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada. España.
- Sánchez, M. P. y Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33: 3-27.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En de Vega, M. Y F. Cuetos (eds): *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- Sarmiento, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. (Tesis no publicada, Universitat Rovira I Virgili). Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Savignon, S., y Sysoyev, P. (2005). Cultures and Comparisons: Strategies for Learners. *Foreign Language Annals*, 38 (3): 357-365.
- Schachter, J. (1988). Second Language Acquisition and its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Seidlhofer, B. y Widdowson, H. (1999). *Coherence in summary: the contexts of appropriate discourse*. This volume.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., y Silverman, D. (Eds.) (2004). *Qualitative research practice*. Londres: Sage.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Serafini, M. T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós, 37-59.
- Sheils, J. (1999). The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship. *Babylonia*, 1: 6-7.
- Siguán, M. (1992). *España Plurilingüe*. Alianza Universidad. Madrid.
- Siguán, M. (1996). *La Europa de las Lenguas*. Madrid: Alianza.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza Ensayo.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. En B. Kroll (Ed.), *Second language Writing Research: Insights for the classroom*, 11-17. New York: Cambridge University Press.
- Silva, T., Brice, C. y Reichelt, M (Eds.) (1999). *An annotated bibliography of scholarship in second language writing: 1993- 1997*. Stamford, CT: Ablex.
- Snow, M. A. (1998). Trends and issues in content-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 243-267.
- Snow, M.A., Met, M., y Genesee, F. (1998). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York. Rinehart y Winston.
- Spolsky, B. (1988). *Bilingualism*. Madrid: Visor.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.
- Stevens, P. (1978). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: OUP.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and Language Learning. *Language Teaching* 40: 287-308.
- Swain, M. K. (1972). *Bilingualism as a first language*. University of California.
- Swain, M. (1978a). French Immersion: Early, Late or Partial?. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 577-585.
- Ting, F. (2003). An Investigation of Cohesive Errors in the Writing of PRC Tertiary EFL Students. (Unpublished Master's Thesis, National University of Singapore, Singapore).
- Ting, Y. L. T. (2007). Insights from Italian CLIL-science classrooms: refining objectives, constructing knowledge and transforming FL-learners into FL-users. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 60-69.
- Titone, R. (1972). *Le Bilinguisme Précoce*. Brussels: Dessart.
- Tobin, N. A. y Abello-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century*. Building on experience, 231-255. Bristol: Multilingual Matters.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa*. Comprender y Actuar. Madrid: La muralla
- Toukoma, P. y Skutnabb-Kangas. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*, Research Reports, 26. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere, Finlandia.
- Travé, G. (2014). La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado. (Tesis no publicada. Universidad de Huelva, Huelva).

- Trim, J. M. L. (1999). Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe. *Babylonia*, 1: 8-9.
- Trujillo, F. (2001). Implicaciones Didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua, in *Lenguaje y Textos*, 17, 79-90.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.
- Ur, P. (1996b). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, G. y Figueroa, R.A. (1994). *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex.
- Van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilingüisme*. Paris: NathanLabor.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vez, J. M. (2002). De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera: un punto de vista crítico. *Carabela*, 51, 5-25.
- Vez, J. M. (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. C&E, *Cultura y Educación*. 21(4), 469-483.
- Vigotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y Pensamiento*. Buenos Aires: Ed. Lautaro.
- Vigotsky (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Londres: Seminar Press.

- Walker, D. (2006). Improving Korean University Student EFL Academic Writing with Contrastive Rhetoric: Teacher Conferencing and Peer-Response Can Help. *Journal of Asia TEFL*, 3 (4): 71-111.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wesche, M. B., y Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, 207-288. New York: Oxford University Press.
- Whittaker, R. y A. Llinares. (2009). CLIL in social science classrooms: analysis of spoken and written productions. En *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 215-234. Bristol: Multilingual Matters.
- Whittaker, R., Llinares, A. y McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language teaching research* 15, 3: 343-362.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins.
- Winne, P. H. (1985). Cognitive processing in the classroom. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2, pp. 795-808. Oxford: Pergamon.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Wolff, D. (2005). *Approaching CLIL. Project D3 –CLIL Matrix– La matrice de qualité EMILE*. Graz: European Centre for Modern Languages.

- Wolff, D. (2006). *Content and Language integrated learning*. En K.-F. Knapp and Seidelhofer (Eds) *Handbook of applied linguistics*. Springer: Berlin.
- Xing, M., Wang, J., y Spencer, K. (2008). Raising Students' Awareness of Cross-Cultural Contrastive Rhetoric in English Writing via an e-Learning Course. *Language Learning & Technology* 12 (2): 71-79.
- Yang, L., y Cahill, D. (2008). The Rhetorical Organization of Chinese and American students' Expository Essays: a Contrastive Rhetoric Study. *International Journal of English Studies* 8(2), 113–132.
- Zobl, H. (1980a). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43–57.
- Zúniga, M. (1989). El programa de educación bilingüe intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho. *Amazonía Peruana*, 9(18): 117-125.

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Índice de figuras

Figura 1. Política Lingüística: Breve Historia	36
Figura 2. Estructura bilingüismo aditivo	43
Figura 3. Origen del bilingüismo dinámico	44
Figura 4. Ilustración de la teoría de la competencia subyacente común	47
Figura 5. Modelo transicional.....	63
Figura 6. Modelo de mantenimiento.....	65
Figura 7. Estado del uso de CLIL en educación primaria y secundaria en 2010-2011	74
Figura 8. Estado de las lenguas objeto utilizadas en CLIL en educación primaria y secundaria en 2010/2011	74
Figura 9. Modelo de las 4 C's en el AICLE	97
Figura 10. Competencias comunicativas	118
Figura 11. Diferentes estructuras organizativas de escritura en relación a la cultura según Kaplan	124
Figura 12. Diseño de la investigación.....	145
Figura 13. Captura de pantalla del programa informático NVivo-11	147
Figura 14. Captura de pantalla del programa informático L2SCA.....	147
Figura 15. Proceso de muestreo.....	149
Figura 16. Estructura paratextual de un email.....	159
Figura 17. Proceso de análisis de datos cualitativo	166
Figura 18. Modelo interactivo de las fases del análisis de datos cualitativos.....	167

Figura 19. La competencia comunicativa y sus cuatro campos de conocimiento	170
Figura 20. Categoría Competencia Gramatical, sus rasgos y subrasgos	175
Figura 21. Categoría Competencia Léxica y su rasgo	178
Figura 22. Categoría Competencia Ortográfica, sus rasgos y subrasgos	179
Figura 23. Dimensión Competencia Discursiva y sus categorías	181
Figura 24. Dimensión Competencia Estratégica, su categoría y sus rasgos.....	183
Figura 25. Dimensión Competencia Sociolingüística y su categoría.....	184
Figura 26. Frecuencia de errores en las tres dimensiones en la totalidad de la muestra	195
Figura 27. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CD.....	197
Figura 28. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CE	204
Figura 29. Distribución de errores en el rasgo perteneciente a la categoría CLL	208
Figura 30. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes a la categoría CLO	210
Figura 31. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes al rasgo CLGG	218
Figura 32. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes al rasgo CLGE.....	222
Figura 33. Distribución de errores en los subrasgos pertenecientes al rasgo CLGM	225
Figura 34. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CD.....	229
Figura 35. Distribución de errores en las categorías pertenecientes a la dimensión CE	233

Figura 36. Distribución de errores en el rasgo perteneciente a la categoría CLL.....	237
Figura 37. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes a la categoría CLO.....	239
Figura 38. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes al rasgo CLGG	244
Figura 39. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes al rasgo CLGE.....	249
Figura 40. Distribución de errores en el subrasgos pertenecientes al rasgo CLGM.....	251
Figura 41. Distribución de los errores por estudiantes en cada categoría, rasgo o subrasgo que conforma nuestro sistema de categorías en AICLE.....	259
Figura 42. Distribución de los errores por estudiantes en cada categoría, rasgo o subrasgo que conforma nuestro sistema de categoría en ILE	260
Figura 43. Distribución de errores del estudiante 30 FG B	261
Figura 44. Distribución de las desviaciones de los participantes con mayor número de errores	263
Figura 45. Proporción de errores según el género en el colectivo AICLE	265
Figura 46. Proporción de errores según el género en el colectivo ILE.....	266
Figura 47. Distribución porcentual ponderada de los errores cometidos según el tiempo de clases de inglés recibidas en el colectivo AICLE	270
Figura 48. Distribución porcentual ponderada de los errores cometidos según el tiempo de clases de inglés recibidas en el colectivo ILE	270
Figura 49. Medidas sintácticas de las producciones escritas en ambos colectivos obtenidas en L2 Syntactic Analyzer	274
Figura 50. Índices de madurez sintáctica de las producciones escritas en ambos colectivos obtenidas en L2 Syntactic Analyzer.....	275

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de bilingüismo	45
Tabla 2. Factores y variables interdependientes en la educación bilingüe	56
Tabla 3. Tipos de educación bilingüe.....	61
Tabla 4. Diferentes modelos bilingües en relación a los tipos de bilingüismo	63
Tabla 5. Resumen de las diferentes normativas españolas y su tratamiento de las lenguas extranjeras	79
Tabla 6. Programas de inmersión en Cataluña	81
Tabla 7. Diferentes modalidades en el sistema bilingüe del País Vasco.....	83
Tabla 8. Características de algunas corrientes pedagógicas en las que se basa AICLE	95
Tabla 9. Géneros discursivos.....	129
Tabla 10. Distribución de número de horas de inglés en los grupos AICLE e ILE.....	150
Tabla 11. Datos sociodemográficos demandados en nuestro cuestionario abierto.....	158
Tabla 12. Diseño del plan de acción para la puesta en práctica del cuestionario abierto en los centros educativos seleccionados	161
Tabla 13. Sistema de categorías elaborado para la presente investigación	185
Tabla 14. Número de errores producidos en cada dimensión en la totalidad de la muestra.....	194
Tabla 15. Distribución de errores en ambos colectivos.....	255
Tabla 16. Extensión empleada por los alumnos de AICLE e ILE en la producción de los tres tipos de textos.....	256
Tabla 17. Media de errores por palabra en los dos colectivos, AICLE y ILE	257
Tabla 18. Número de palabras y errores de los estudiantes con menor número de desviaciones.....	264

Tabla 19. Datos sociodemográficos obtenidos a través del cuestionario	264
Tabla 20. Número de mujeres y hombres participantes en la presente investigación.....	265
Tabla 21. Tiempo de estancia en un país angloparlante	267
Tabla 22. Tiempo en clases particulares de inglés	269
Tabla 23. Medidas sintácticas simples usadas en el análisis de la unidad-t.	273
Tabla 24. Medidas sintácticas complejas usadas en el análisis de la unidad-t. ...	274



ANEXOS



ANEXO 1. Cuestionario abierto

WRITING TEST (4ºESO)

INSTRUCTIONS. Complete the writing tasks using the space provided below (you may use extra paper if necessary).

1. You have received an email from an English friend, Michael. Here is part of the email:

I have just started to do karate It's great! I go every Tuesday and Thursday. What about you? What do you do in your free time?

Answer, Mic.

To: michael345634@hotmail.com

From: fridayfan@mymail.com

Subject: my free time

Answer Michael's email:

.....
.....
.....

2. Your English teacher has asked you to write a story. The title is 'An Accident'. Write a paragraph about an accident you had. The paragraph can be true or false.

.....
.....
.....

3. The school magazine wants to know students' opinions on 'School uniforms'. Write your opinion.

.....
.....
.....

ANEXO 2. Referencias codificadas en NVivo-11

1. COMPETENCIA ESTRATÉGICA (CE)

1.1 Estrategias de alcance o expansión (CEA)

1.1.1 Code-switching (CEAC)

<Elementos internos\FG M\24 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

futbol

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

“percha”

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,21%

(navaja)

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

very grave in the hospital.

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,20%]

Referencia 1 - Cobertura 0,20%

pantano

<Elementos internos\FL B\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

volante

<Elementos internos\FL M\06 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

“vergüenza”

<Elementos internos\FL M\26 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

cubatas

Referencia 2 - Cobertura 0,20%

Recta

1.1.2 Extranjerización (CEAE)

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,90%]

Referencia 1 - Cobertura 0,90%

they covered my knee with a vend

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,30%]

Referencia 1 - Cobertura 0,30%

identics

<Elementos internos\FG B\28 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

rebeldy

<Elementos internos\FG M\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,12%]

Referencia 1 - Cobertura 1,12%

the uniforms are molest.

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I'm inscriting

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

culturiste

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

conductor

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

pendient

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,27%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

monotonic

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

preparete

Referencia 2 - Cobertura 0,19%

liberty

<Elementos internos\\FL B\\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,22%

bombers

<Elementos internos\\FL B\\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

trayectory

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,90%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

velocity

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

“opinion liberty”

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,25%]

Referencia 1 - Cobertura 0,25%

lesions

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,40%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

conductor

<Elementos internos\\FL M\\14 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,31%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

to compare

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,12%]

Referencia 1 - Cobertura 1,12%

The dog was tired in floor.

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

any person resulted hurt

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

unservible

<Elementos internos\FL M\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

my studies doesn't permit it now.

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

involucrated

Referencia 3 - Cobertura 0,50%

this wearing normes

<Elementos internos\FL M\26 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,55%

to do escalade

Referencia 2 - Cobertura 0,67%

An ancient was crossing

1.1.3 Traducción literal (CEAT)

<Elementos internos\FG B\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,36%]

Referencia 1 - Cobertura 0,36%

a black way

<Elementos internos\FG B\02 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,05%]

Referencia 1 - Cobertura 1,33%

All that mean that uniforms are really useful

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

people are agree with it.

<Elementos internos\FG B\03 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,55%

appart of karate

Referencia 2 - Cobertura 0,62%

The car crashed me

<Elementos internos\FG B\04 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

We had lucky

Referencia 2 - Cobertura 0,85%

we had only a few headache.

Referencia 3 - Cobertura 1,77%

because so the people don't have to buy a lot of clothes

Referencia 4 - Cobertura 0,54%

that clothes that wear

Referencia 5 - Cobertura 1,45%

the young wear equal and there aren't conflict

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

I have to study much

Referencia 2 - Cobertura 0,45%

I hurt very much

Referencia 3 - Cobertura 1,07%

I had to be without walk for one week.

Referencia 4 - Cobertura 0,54%

because of this way

<Elementos internos\FG B\07 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,45%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

I only broke my leg.

Referencia 2 - Cobertura 1,78%

With school uniform, the teachers try to dominate us.

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

Until three weeks more late.

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,47%

go to shopping

Referencia 2 - Cobertura 1,55%

because all the clothes you buy are for go out

Referencia 3 - Cobertura 3,14%

I think that a uniform has to be comfortable because you are with him six hours all the days.

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 7,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,79%

How fun to do Karate!

Referencia 2 - Cobertura 1,20%

I too do things on my free time.

Referencia 3 - Cobertura 0,83%

I hope you write soon to me

Referencia 4 - Cobertura 0,87%

I had hurts in the legs

Referencia 5 - Cobertura 0,71%

I still have hurts.

Referencia 6 - Cobertura 1,77%

It's boring to dress every day the same clothes

Referencia 7 - Cobertura 1,81%

Nobody would like to put uniforms in the school.

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,07%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

When I'm in my free time

Referencia 2 - Cobertura 1,00%

to do it with my Mondraker,

Referencia 3 - Cobertura 1,18%

I prefer going with my own style

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,88%]

Referencia 1 - Cobertura 1,32%

I was in a football team but now I don't go

Referencia 2 - Cobertura 0,55%

they wears similar

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 8,84%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

I joined for play tennis

Referencia 2 - Cobertura 0,66%

I prefer places in air.

Referencia 3 - Cobertura 1,06%

Although I said yes this wasn't true.

Referencia 4 - Cobertura 1,03%

I think only that It could be worse.

Referencia 5 - Cobertura 2,14%

If you had to put on uniforms you don't have to think what clothes you put.

Referencia 6 - Cobertura 3,31%

And all clothes that you have only put in the weekend and Its mean you have more clothes than If you put it in week.

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 4,32%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

When we take the car, we don't drive fast.

Referencia 2 - Cobertura 1,27%

all the students are dressed as the same.

Referencia 3 - Cobertura 1,67%

If you want to wear another different clothes you can!

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

I think you can dislike that soon,

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,93%

Are you very busy with the class?

Referencia 2 - Cobertura 0,62%

I hope your answer ok?

Referencia 3 - Cobertura 1,07%

I stay in front of the chest of drawer for think

<Elementos internos\FG B\21 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,43%]

Referencia 1 - Cobertura 1,43%

I arrive to the places then minutes before.

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 4,68%]

Referencia 1 - Cobertura 1,56%

but I know me I wouldn't last for longer than a month.

Referencia 2 - Cobertura 1,50%

There's no need for everybody dress the same way.

Referencia 3 - Cobertura 1,62%

It's boring to see everywhere you look the same uniform.

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,66%]

Referencia 1 - Cobertura 1,66%

in families with very few money is a good way of saving money.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,59%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

it was a little accident

Referencia 2 - Cobertura 1,69%

I think that the school uniforms are good and bad

Referencia 3 - Cobertura 1,07%

Good because you only wear this

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,22%]

Referencia 1 - Cobertura 2,22%

A car hitted my parents' car in the last part of the car.

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,80%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

I'm fight about this sport.

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,96%]

Referencia 1 - Cobertura 0,96%

I have started to do race

<Elementos internos\FG M\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,26%]

Referencia 1 - Cobertura 1,26%

wear uniform is a bad habit

<Elementos internos\FG M\04 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 6,62%]

Referencia 1 - Cobertura 1,59%

I have started to do paint class.

Referencia 2 - Cobertura 2,08%

I enjoy painting person in black and white.

Referencia 3 - Cobertura 2,95%

I hate the school uniforms because I have wore and I dislike.

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,35%]

Referencia 1 - Cobertura 1,35%

I play with my friend of class

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,22%]

Referencia 1 - Cobertura 2,22%

because the students need freedom in they put.

<Elementos internos\FG M\08 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,13%]

Referencia 1 - Cobertura 1,18%

I was 1 month in the hospital

Referencia 2 - Cobertura 0,95%

I didn't make 2 exams.

<Elementos internos\FG M\12 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,30%]

Referencia 1 - Cobertura 1,91%

they didnt respect the likes of the students

Referencia 2 - Cobertura 1,39%

they disappeared of the schools.

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

Kill to mother

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

I haven't money

Referencia 2 - Cobertura 1,11%

everything was diferent colour

Referencia 3 - Cobertura 0,70%

I screamed for long time

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,60%]

Referencia 1 - Cobertura 1,60%

I'm not according with this norm.

<Elementos internos\FG M\21 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

My parents are good

Referencia 2 - Cobertura 0,68%

very long time.

<Elementos internos\FG M\23 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,34%]

Referencia 1 - Cobertura 1,34%

I make one injure in my ching

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,36%]

Referencia 1 - Cobertura 1,36%

All happened because there was rain.

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,88%]

Referencia 1 - Cobertura 2,48%

I'm sure than if I fight with you ... I'll be very boring in the fight... XD.

Referencia 2 - Cobertura 2,41%

I'm a heavy metal and I like the tshirts but I'm a super friki of Japan

<Elementos internos\\FL B\\01 FL B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 6,31%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

it was a scare situation.

Referencia 2 - Cobertura 1,75%

And it makes there's no differences between the pupils.

Referencia 3 - Cobertura 1,66%

But I also think is good to go with your own clothes

Referencia 4 - Cobertura 1,21%

I don't find the uniform something bad

Referencia 5 - Cobertura 0,89%

I prefer to wear how I want.

<Elementos internos\\FL B\\02 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 4,34%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

with no much problems.

Referencia 2 - Cobertura 2,38%

I think school uniforms have, like all things, a positive and a negative part.

Referencia 3 - Cobertura 1,28%

what are you going to take for dressing up

<Elementos internos\\FL B\\03 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,46%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

I like to wear the clothes to have my own style

Referencia 2 - Cobertura 1,07%

it helps to see how is other person,

<Elementos internos\\FL B\\04 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 4,36%]

Referencia 1 - Cobertura 0,53%

"What pass in here?"

Referencia 2 - Cobertura 1,63%

everybody goes equal an we can't see the differences of money

Referencia 3 - Cobertura 1,10%

liberty of wear the things that you want.

Referencia 4 - Cobertura 1,10%

But for me is equal wear or not uniforms.

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,38%]

Referencia 1 - Cobertura 2,44%

the school uniforms has good parts and bad point as all the thing that have the world.

Referencia 2 - Cobertura 0,94%

all the clothes are going to put.

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

To the gym I go all the days

Referencia 2 - Cobertura 1,49%

My opinion about the school uniform is not very good

Referencia 3 - Cobertura 0,46%

your way to wear

<Elementos internos\FL B\07 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

My free time it's very huge,

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

a house was with fire

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

I am full of exams

Referencia 2 - Cobertura 2,41%

because with it every mornings don't need to think about you can or can't wear

Referencia 3 - Cobertura 2,38%

I think every school should have school uniform to make the diary day better.

<Elementos internos\FL B\12 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,15%]

Referencia 1 - Cobertura 1,15%

The only things that in my opinion is bad

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,90%

This that I'm going to tell you

Referencia 2 - Cobertura 2,76%

With the uniforms you cannot show to everyone your likes and dislikes according to the clothes.

<Elementos internos\\FL B\\20 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,39%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

you haven't to wear the same clothes all days.

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,87%]

Referencia 1 - Cobertura 2,87%

the teachers wanted to put in the student's body to give privality to the school.

<Elementos internos\\FL B\\22 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

we hit with it

<Elementos internos\\FL B\\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

types of kick the ball

<Elementos internos\\FL B\\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,46%]

Referencia 1 - Cobertura 2,46%

with this practice, we won't discriminate people with lower economic capacity.

<Elementos internos\\FL B\\26 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

About me you already know?

<Elementos internos\\FL M\\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,71%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

a good time funning.

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

It will be very athletic.

Referencia 2 - Cobertura 1,75%

I prefer play tennis only for I can win tennis tournament.

<Elementos internos\\FL M\\06 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I died for the “verguenza”

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,92%]

Referencia 1 - Cobertura 1,76%

When I was a children with nine years more or less

Referencia 2 - Cobertura 0,81%

It was very bad lesions

Referencia 3 - Cobertura 1,34%

I prefer go to school with my clothes.

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,11%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

We asked that passed

Referencia 2 - Cobertura 1,33%

The man was talking for telephone.

<Elementos internos\\FL M\\12 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,82%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

On Monday of this week.

Referencia 2 - Cobertura 1,99%

the children haven't expression with the same uniforms.

<Elementos internos\\FL M\\13 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,27%]

Referencia 1 - Cobertura 0,64%

The little time I have,

Referencia 2 - Cobertura 1,54%

All was very good the clothes, the car but no the time.

Referencia 3 - Cobertura 1,09%

so my father ran too much with the car.

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 - Cobertura 1,37%

when one car hit the dog in legs.

<Elementos internos\\FL M\\16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 1,16%

I don't want the school uniforms

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,74%]

Referencia 1 - Cobertura 2,04%

The uniform is a stupid habit of private school,

Referencia 2 - Cobertura 1,70%

But this is an other for of clasificate.

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,00%]

Referencia 1 - Cobertura 1,00%

It's very easy The uniform.

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,74%]

Referencia 1 - Cobertura 1,74%

the cars the went behind shock with us.

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,80%]

Referencia 1 - Cobertura 1,21%

The man was speak in the mobile

Referencia 2 - Cobertura 2,58%

the man had the body very bad and a long time died in the hospital

<Elementos internos\\FL M\\21 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,85%]

Referencia 1 - Cobertura 1,85%

When I was in school with seven years in November,

Referencia 2 - Cobertura 1,00%

I was water in all my body.

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,49%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

the people can wear how they want.

Referencia 2 - Cobertura 1,40%

and that people can wear how they like more.

<Elementos internos\FL M\23 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,30%]

Referencia 1 - Cobertura 1,30%

my cousin was driving the car behind my uncle's car.

<Elementos internos\FL M\24 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,47%

in that we are seem

Referencia 2 - Cobertura 1,47%

This accident isn't a mundial accident and nothing seeming...

Referencia 3 - Cobertura 0,65%

let's play to the horses

Referencia 4 - Cobertura 0,62%

in the middle of the play

<Elementos internos\FL M\25 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 4,31%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

I have a little freetime.

Referencia 2 - Cobertura 1,97%

the accident was in the high-way that was very busy like a normal work day.

Referencia 3 - Cobertura 1,10%

we are healthy that is the most important.

Referencia 4 - Cobertura 0,58%

you can't express well

<Elementos internos\FL M\26 FL M> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 11,44%]

Referencia 1 - Cobertura 2,54%

I went in the motorway with a friend then we went a 70 in a recta

Referencia 2 - Cobertura 1,68%

it was a car looking at opposite towards we

Referencia 3 - Cobertura 1,25%

Later we were in the floor hurt.

Referencia 4 - Cobertura 1,83%

He took the motorway and we went to the "Zubia"

Referencia 5 - Cobertura 4,14%

My opinion is that wear uniforms is an horror and mi mother has cleaned every day and it didn't give time.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,97%

I was my mum's car with She,

Referencia 2 - Cobertura 1,24%

we must be free with our expression.

2. COMPETENCIA DISCURSIVA (CD)

2.1 Adecuación textual (CDA)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,43%]

Referencia 1 - Cobertura 1,43%

It's good to know that you are doing karate.

<Elementos internos\\FG B\\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,10%]

Referencia 1 - Cobertura 1,10%

I have to study very much for my exams.

<Elementos internos\\FG B\\10 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,95%]

Referencia 1 - Cobertura 1,95%

because I'm part of a group of music very known.

<Elementos internos\\FG B\\12 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,79%]

Referencia 1 - Cobertura 0,79%

How fun to do Karate!

<Elementos internos\\FG B\\13 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,07%]

Referencia 1 - Cobertura 1,07%

I play football with friends.

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,00%]

Referencia 1 - Cobertura 2,00%

Now a days I play computer games because is easier than football.

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,16%]

Referencia 1 - Cobertura 2,16%

I often go for a walk, listen music, go to the cinema in my free time.

<Elementos internos\FG B\21 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,00%]

Referencia 1 - Cobertura 1,00%

Do you like books and reading?

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,70%]

Referencia 1 - Cobertura 3,70%

My opinion about "school uniforms" I don't like, because all people look at you to see what school is.

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,25%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

I'm very happy to hear that

Referencia 2 - Cobertura 1,53%

I also listen to music in my free time because I love it.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,66%]

Referencia 1 - Cobertura 2,66%

Some times I go shopping with some friends but it is only when we have money.

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,07%]

Referencia 1 - Cobertura 2,07%

I go sometimes to the swimming pool with a neighbour.

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

learn some Japanese. I love it.

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,73%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

I'm ok.

Referencia 2 - Cobertura 3,46%

I hate the school uniforms. In my opinion this is a stupid thing. I hate this. I hate this

<Elementos internos\FG M\02 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]

Referencia 1 - Cobertura 1,14%

Very good my friends.

<Elementos internos\FG M\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

I play baseball

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,78%]

Referencia 1 - Cobertura 2,39%

In my free time I play football and I do my homework.

Referencia 2 - Cobertura 1,40%

I play with my friend of class.

<Elementos internos\FG M\08 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,76%

In my free time,

Referencia 2 - Cobertura 1,61%

I go to the beach a Torre del Mar.

<Elementos internos\FG M\09 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 1,16%

I have just started dancing lessons.

<Elementos internos\FG M\12 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,26%]

Referencia 1 - Cobertura 3,26%

In my free time, I usually play tennis an football. I also read many books.

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 7,00%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

The karate is funny!

Referencia 2 - Cobertura 1,52%

I go every Monday and thursday.

Referencia 3 - Cobertura 4,50%

In churriana de la vega (granada) 2-2-06 francisco canalargar Kill to mother in the bedroom.

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,81%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

Really!? It's perfect! I

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

so she will give me a lot of money.

Referencia 3 - Cobertura 3,63%

I love uniforms, is degant and in the morning, you musn't to chose clothes so it's confortable too

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,63%]

Referencia 1 - Cobertura 1,50%

I go also tuesday and thursday.

Referencia 2 - Cobertura 5,13%

I'm not according with this norm. The school uniforms are very ugly. I dislike. And they are so expensive.

<Elementos internos\FG M\18 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,38%]

Referencia 1 - Cobertura 3,38%

Hi Michael! I go to karate every Wenesday. It's very funny.

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,57%]

Referencia 1 - Cobertura 3,69%

In the week-end I go to Granada with my friends and I play the computer games.

Referencia 2 - Cobertura 3,88%

I was in my house. I was sleep in the bedroom. I woke up and go to have togethete.

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 8,06%]

Referencia 1 - Cobertura 1,83%

In my free time I go to Gym every day.

Referencia 2 - Cobertura 1,50%

I listening music I like music.

Referencia 3 - Cobertura 2,36%

When I ten years old I had an Accident. My father

Referencia 4 - Cobertura 2,36%

I don't like school uniforms. I prefer my clothes

<Elementos internos\FG M\21 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

It's great !

Referencia 2 - Cobertura 2,21%

I started a class in summer and finish on spring.

Referencia 3 - Cobertura 2,66%

The school uniforms didn't like me. It's horribles and bull

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 8,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,91%

I am play football.

Referencia 2 - Cobertura 4,57%

In the car red fine young have an accident the Saturday night the conductor go drive very fast.

Referencia 3 - Cobertura 3,27%

In my opinion it is very interesting for information of High school.

<Elementos internos\FG M\23 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,11%]

Referencia 1 - Cobertura 1,89%

In my free time I started to play tennis.

Referencia 2 - Cobertura 2,22%

My teacher of tennis is very happy and cheerful.

<Elementos internos\FG M\24 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,57%]

Referencia 1 - Cobertura 4,57%

In my free time I'm playing basket futbol and playing the guitar for my girl friend

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,19%]

Referencia 1 - Cobertura 2,19%

YI play football every wednesday and saturday at 7 o'clock

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,02%]

Referencia 1 - Cobertura 7,02%

My opinion is that... It will be great ... I love the uniforms. I'm a heavy metal and I like the tshirts but I'm a super friki of Japan and there ... They use the uniforms. I want a uniform in my school... This cool.

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 12,96%]

Referencia 1 - Cobertura 0,76%

I enjoy very much.

Referencia 2 - Cobertura 7,53%

I had an accident in Purchil in 14/2/07. I drove the motorbike and I lost the control. Then I hit my arms and legs with a car. Finally I went to the hospital and I was five weeks.

Referencia 3 - Cobertura 4,67%

In my opinion, I think that it's too elegant for we went to school. It doesn't necessary for we went to school.

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,31%]

Referencia 1 - Cobertura 1,31%

I have to study hard for the final exams.

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

I have not a lot of time to spend

Referencia 2 - Cobertura 1,18%

Also, I play on the computer videogames.

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,38%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

Well, In my free time I

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

I'm doing in this moment.

<Elementos internos\FL B\07 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,03%]

Referencia 1 - Cobertura 1,03%

my free time makes me pretty busy

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

I like so much dancing.

<Elementos internos\FL B\11 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,88%

Well, I play computer,

<Elementos internos\\FL B\\14 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,17%]

Referencia 1 - Cobertura 1,43%

I have just started to do karate too!

Referencia 2 - Cobertura 1,74%

I used to read but now I usually go shopping!

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,84%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

Other days I visit my family.

<Elementos internos\\FL B\\16 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,90%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

Really?

Referencia 2 - Cobertura 1,64%

I have to study really hard in my freetime.

<Elementos internos\\FL B\\18 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,76%]

Referencia 1 - Cobertura 1,76%

I hope that you like my things that I do in my free time

<Elementos internos\\FL B\\19 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 8,53%]

Referencia 1 - Cobertura 1,59%

I go to the gym three ours each day, I

Referencia 2 - Cobertura 0,25%

Answer

Referencia 3 - Cobertura 6,69%

My opinion of school uniforms is bad because for me each one has the right to wear how he or she wants. And nothing more of way of identifications the children.

<Elementos internos\\FL B\\20 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,07%]

Referencia 1 - Cobertura 1,07%

What do you do in your free time?

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

It's a very good book.

<Elementos internos\FL B\22 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 11,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,20%

Well, I want to go with you

Referencia 2 - Cobertura 1,20%

Finally, an enormous. Kiss.

Referencia 3 - Cobertura 4,01%

My parent drove the car, and a dog crossed the way and we hit with it, and my parent hurt.

Referencia 4 - Cobertura 4,76%

I don't agree because all people are free to put want you. If you want to put some new you should put this.

<Elementos internos\FL B\23 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

Me? I just waste it.

Referencia 2 - Cobertura 0,68%

I show how to do it.

<Elementos internos\FL B\24 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

That's all.

Referencia 2 - Cobertura 3,86%

I think that is not important to wear uniforms in the school, because each one wear the clothes the they want.

<Elementos internos\FL M\02 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,75%]

Referencia 1 - Cobertura 1,75%

I prefer play tennis only for I can win tennis tournament.

<Elementos internos\FL M\03 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

7/September/2001 (I was very very young)

<Elementos internos\FL M\04 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,21%]

Referencia 1 - Cobertura 6,21%

My opinion on "School uniforms" is : I don't like it because I think are boring and it doesn't original but boys and girls think all the morning : what dos I wear today ?

<Elementos internos\\FL M\\06 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 8,75%]

Referencia 1 - Cobertura 2,86%

I don't like the art marcial, so I don't will apuntaid to the karate.

Referencia 2 - Cobertura 5,89%

I don't like for the uniforms, I think that we for the rope representment the stile, and personaliti, and the people are special for was they.

<Elementos internos\\FL M\\07 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,17%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

I'm very excited.

Referencia 2 - Cobertura 3,57%

I don't want to wear school unifors. we can go to school with our clothes. And the uniforms are ugly.

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

I like to lie down on sofa

Referencia 2 - Cobertura 1,62%

That's why I play basket four hours in a week.

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 14,07%]

Referencia 1 - Cobertura 2,37%

I don't believe, you playing karate. It's impossible!

Referencia 2 - Cobertura 0,67%

I faint thanks.

Referencia 3 - Cobertura 5,73%

I had just arrived for school, when a car shocking with us. The conductor died and he paid a new car for us. He drink very much.

Referencia 4 - Cobertura 5,29%

The School uniforms it's a great. I don't think, put a different clothes, because a put every day the identic clothes.

<Elementos internos\\FL M\\10 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

play the computer.

Referencia 2 - Cobertura 2,52%

I have been an accident, my car crash with other car.

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

But I to do karate.

Referencia 2 - Cobertura 2,94%

I think that it doesn't necessary because It is horrible and isn't eleghat.

<Elementos internos\\FL M\\12 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 8,30%]

Referencia 1 - Cobertura 1,05%

I play tennis in my free time

Referencia 2 - Cobertura 0,83%

the best tennis player.

Referencia 3 - Cobertura 6,43%

The school uniforms are bad for the children because the children haven't expression with the same uniforms. If you want that the students are happy, give then different clothes.

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,70%]

Referencia 1 - Cobertura 6,16%

One day, have an accident in the street. The dog is going to street when one car hit the dog in legs. The dog was tired in floor. The dog life well.

Referencia 2 - Cobertura 4,54%

My opinion for the school uniforms is good, have opinion interesting and creative. I don't wearing put in me.

<Elementos internos\\FL M\\16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,43%]

Referencia 1 - Cobertura 2,43%

Last week I started doing weight lifting at a gym next to my house.

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 9,13%]

Referencia 1 - Cobertura 1,23%

I play basketball all Monday,

Referencia 2 - Cobertura 1,70%

I'm a good player and I love this sport.

Referencia 3 - Cobertura 6,20%

The uniform is a stupid habit of private school, everybody is different so our clothes should be different. But this is another way of classifying.

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,91%]

Referencia 1 - Cobertura 6,91%

I think that the school uniform is the best, because every morning you don't think: -what am I wearing today? It's very easy. The uniform. However, that is very boring. I prefer the uniform.

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,46%]

Referencia 1 - Cobertura 4,47%

I always go to the park for a run a few times. It is very busy but I must do it. Running is good for my health.

Referencia 2 - Cobertura 5,99%

My opinion is that the public school doesn't have uniforms. Because it will be very strange that all students wear the same jeans and T-shirts.

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,40%]

Referencia 1 - Cobertura 1,06%

I have started to do football.

Referencia 2 - Cobertura 0,98%

Do you like to go to the party?

Referencia 3 - Cobertura 3,37%

In my opinion, uniforms are not necessary. Shoes, but I haven't become school uniforms.

<Elementos internos\\FL M\\21 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 8,01%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

It is great.

Referencia 2 - Cobertura 0,74%

I don't like much of it.

Referencia 3 - Cobertura 6,82%

First, I think it's not a good idea because if all school wore uniforms, teachers wouldn't recognize anyone.

In second, we would be bored of seeing every person with the same wear.

<Elementos internos\\FL M\\23 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,30%]

Referencia 1 - Cobertura 1,30%

I can have some practice classes of karate with you.

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,80%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

I will learn to play the guitar.

<Elementos internos\\FL M\\25 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,58%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

Oh! Really? It's fantastic.

Referencia 2 - Cobertura 0,87%

I'm going to climb Sierra Nevada.

<Elementos internos\\FL M\\26 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 7,22%]

Referencia 1 - Cobertura 1,76%

In my free time, I go every Monday and Friday

Referencia 2 - Cobertura 1,33%

we will go to the party to Granada

Referencia 3 - Cobertura 4,14%

My opinion is that wear uniforms is an horror and mi mother has cleaned every day and it didn't give time.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,80%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

I love it.

Referencia 2 - Cobertura 6,46%

I'm completly disagree with that. I think that the people can wear the clothes that they want, because the free clothes doesn't attack to anybody, and we must be free with our expression.

2.2 Cohesión (CDC)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 7,81%]

Referencia 1 - Cobertura 2,50%

I have to tell you that I have just wanted to do Jiu-Jitsu I go all the days.

Referencia 2 - Cobertura 3,53%

On Saturday evening I usually go to play football with some friends I would like you to come to play with me.

Referencia 3 - Cobertura 1,78%

When I woke up I was in a hospital I was broken my leg.

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 8,43%]

Referencia 1 - Cobertura 2,48%

Although I don't have a lot of free time because I have to study very much for my exams.

Referencia 2 - Cobertura 1,16%

My opinion about school uniforms. I think

Referencia 3 - Cobertura 4,79%

But on the other hand I wouldn't like to wear uniform at school, because I like wear the clothes that I want, and if I have to wear uniforms, I can't wear my own clothes.

<Elementos internos\FG B\06 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,14%]

Referencia 1 - Cobertura 7,14%

I think that it's very useful, because if all the people wear uniforms, there wasn't be any bullies because of the clothes and you don't have to think what you have to wear the next day because you wear the uniform every day.

<Elementos internos\FG B\07 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,86%]

Referencia 1 - Cobertura 4,86%

I think that if you wear student uniform you can't show your clothes and your way to dress. with school uniform, the teachers try to dominate us.

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,09%]

Referencia 1 - Cobertura 5,09%

I think to wear uniform is good, because all people wear the same and there no problem and it is easy to choose the cloth to wear each day for the school.

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,76%]

Referencia 1 - Cobertura 5,33%

You're doing Karate? Really? It's wonderful. In my free time I climb Monday, Tuesday, Wednesday and Thursday. I love go out with my friends and go to shopping.

Referencia 2 - Cobertura 5,43%

I went to the hospital very quickly and the doctor called my mother. She got angry because I didn't called her but it wasn't my fault my mobile phone was broken.

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,92%]

Referencia 1 - Cobertura 8,92%

An accident I had not a lot of time ago, was in my bike. I want very fut when the drown broke and I fell down into the road. My knee was very painful and I had hurts in the legs and in one arm. There two weeks ago and I still have hurts.

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 16,99%]

Referencia 1 - Cobertura 10,84%

When I was 13, I was a Fan of downhill with bikes and I usually go to mountain to do it with my Mondraker, but one time, my wheels get noser when I hit floor in a high jump and I felt over and hit my head, and I broke my leg, It couldn't be worse thanks to the helmet, because I wear a helmet.

Referencia 2 - Cobertura 6,14%

I think school uniforms has advantages and disadvantages but it's a cool form of going to school but I prefer going with my own style. Because I like Hip Hop culture.

<Elementos internos\FG B\14 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,55%]

Referencia 1 - Cobertura 3,55%

It was a typical day, but when I got off the bus I knew that I have forgotten my bag on the bus I tried to run but I injured my leg.

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,34%]

Referencia 1 - Cobertura 2,34%

I thought I will died but I saw my parents and they took my to the hospital.

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 14,77%]

Referencia 1 - Cobertura 3,17%

I didn't see it when he came to me. A lot of people asked me if I was well Although I said yes this wasn't true

Referencia 2 - Cobertura 4,36%

My leg is broken ad I couldn't move so they had to phone and ambulance and took me to the hospital Now I am well and I think only that It could be worse.

Referencia 3 - Cobertura 7,24%

From my point of view school uniforms is a good thing because If you had to put on uniforms you don't have to think what clothes you put. And all clothes that you have only put in the weekend and Its mean you have more clothes than If you put it in week.

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 7,44%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I had have a very fun time I was very tired

Referencia 2 - Cobertura 2,11%

My father was driving when suddenly a car pushed us and my car was broken I was hurt

Referencia 3 - Cobertura 4,25%

I would like to have a school uniform because when you are going to dress on you don't have to think what are you going to put on because you have to put on your uniform

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,34%]

Referencia 1 - Cobertura 5,34%

In my opinion uniforms are good because I stay in front of the chest of drawer about ten minutes and you have uniforms you have the some clothes all the days and you not spend too much time.

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,57%]

Referencia 1 - Cobertura 2,57%

You know me I like to sit down in the countryside and relax. Reading or drawing something

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,70%]

Referencia 1 - Cobertura 3,70%

My opinion about "school uniforms" I don't like, because all people look at you to see what school is.

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,77%]

Referencia 1 - Cobertura 4,77%

It also would save money for the family, because if you wear uniform, you don't have to buy clothes for school, and in families with very few money is a good way of saving money.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 13,14%]

Referencia 1 - Cobertura 5,62%

The last summer, we went to Alicante when in the street we had got an accident with another car because there were a lot of traffic jump and we didn't know the city

Referencia 2 - Cobertura 7,52%

I think that the school uniforms are good and bad. Good because you only wear this and our mother doesn't have to clean all you clothes but I think is bad because I don't like it, that all people weare the same things.

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,33%]

Referencia 1 - Cobertura 2,57%

We went to visit my grandparents and in the way we had an accident

Referencia 2 - Cobertura 4,75%

I I think that to wear uniform is better, because we don't need to think in the clothes we are going to wear the next day.

<Elementos internos\FG B\27 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 11,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,55%

I was with my father, he was driving a car and we went to Cadiz

Referencia 2 - Cobertura 2,64%

I broke my arm and my father wasn't hurt, it wasn't dangerous now but my father don't drive if he is tired.

Referencia 3 - Cobertura 7,00%

They think that if they wear school uniforms, they don't have to think what to wear everyday, and there aren't differences between students..and it's true, however I think wear school uniforms is old-fashion and don't show the personality of the people, then I prefer don't wear them.

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,86%]

Referencia 1 - Cobertura 3,86%

That was my last performance that month and I was very excited. In the right moment I came to the front, singing on Anastasia's song the best way I could.

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,39%]

Referencia 1 - Cobertura 5,55%

I like so much the things you do in your free time and I like karate but I can't do it because the last year when I had a Karate's competition I broke my leg and I'm fight about this sport

Referencia 2 - Cobertura 6,84%

I think that uniforms is convenient for ours becuause we only need the same clothes and we don't think wich clothes had to put and it's more useful for washing, in other hand the uniforms are uglies and I like put my normal clothes.

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,49%]

Referencia 1 - Cobertura 3,49%

I hate the school uniforms. In my opinion this is a stupid thing. I hate this. I hate this.

<Elementos internos\FG M\12 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,43%]

Referencia 1 - Cobertura 2,43%

The hand was broken I had to be 2 months without writing

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,63%]

Referencia 1 - Cobertura 3,63%

I love uniforms, is degant and in the morning, you musn't to chose clothes so it's comfortable too

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,13%]

Referencia 1 - Cobertura 5,13%

I'm not according with this norm. The school uniforms are very ugly. I dislike. And they are so expensive.

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,88%]

Referencia 1 - Cobertura 3,88%

I was in my house. I was sleep in the bedroom. I woke up and go to have togethete.

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,79%]

Referencia 1 - Cobertura 2,03%

I'll be culturiste I'll win the "Olimpia".

Referencia 2 - Cobertura 2,27%

I also play the guitar I love plays the guitar.

Referencia 3 - Cobertura 1,50%

I listening music I like music.

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,84%]

Referencia 1 - Cobertura 4,57%

In the car red fine young have an accident the Saturday night the conductor go drive very fast.

Referencia 2 - Cobertura 3,27%

In my opinion it is very interesting for information of High school.

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,23%]

Referencia 1 - Cobertura 4,23%

My opinion is good. This high school is very well but it is old. The teachers are good and they teach very well.

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 14,35%]

Referencia 1 - Cobertura 6,99%

... I started karate a long time ago... 4 years ago I thing I'm very good in this marcial art. I go every Mondays, tuesday and Thursday. I'm sure than if I fight with you ... I'll be very boring in the fight... XD.

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

due he was

Referencia 3 - Cobertura 7,02%

My opinion Is that... It will be great ... I love the uniforms. I'm a heavy metal and I like the tshirts but I'm a super friki of Japan and there ... They use the uniforms. I want a uniform in my school... Ths cool.

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,53%]

Referencia 1 - Cobertura 7,53%

I had an accident in Purchil in 14/2/07. I drove the motorbike and I lost the control. Then I hit my arms and legs with a car. Finally I went to the hospital and I was five weeks.

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 21,47%]

Referencia 1 - Cobertura 5,53%

Hi Mike, I'm fine, thanks for answering... I have stopped doing exercise, because of my knee's problem, but I've found a new video game called "Call of duty" and I am all day playing.

Referencia 2 - Cobertura 5,44%

When I was a child, I had an accident skiing. I was with my sister's husband, in Sierra Nevada, when a "percha" in which we went, made a "crash" and we fell down all the pendient.

Referencia 3 - Cobertura 10,51%

I think school uniforms have, like all things, a positive and a negative part. The positive part : all the mornings, when you have woke up, you don't have to think what are you going to take for dressing up; and the negative part, is that you have always to wear the same things, all the people goes on the same way, and I see that very boring.

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 8,79%]

Referencia 1 - Cobertura 1,92%

when I have it I play basketball I have just finished the league,

Referencia 2 - Cobertura 6,86%

I have no school uniform, and that makes me happier, because I like to wear the clothes to have my own style, and also; it helps to see how is other person, because the way he or she wears, would give you an idea of how he or she is

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,29%]

Referencia 1 - Cobertura 3,29%

I'm preparing a choreography that mix classic and hip-hop I'm using the song that you love All or Nothing of Athena cage.

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,34%]

Referencia 1 - Cobertura 6,17%

The other team are really good and its car were very faster but finally I win the competition because in the final my car's rival team lose the frontal part of this car and I spend my free time in do better my car. By.

Referencia 2 - Cobertura 5,17%

One day on the summer of 2010 I went to the "Llano de la perdiz" Granada, with my bike and three friends when we arrived to the top of the mountain we stopped and in the stop we eats

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 15,97%]

Referencia 1 - Cobertura 6,78%

When I went to my village, "Beznar" with all my family in the car, we were seeing a helicopter around the "pantano de Béznar", when in that moment the helicopter started to fall and in twenty seconds the helicopter was inside the water.

Referencia 2 - Cobertura 9,19%

My opinion about the school uniform is not very good, because your way to wear can represent your personality or your feelings and is a way to express you, but if you have to wear everyday that same clothes you cant and also is very bored, so I don't like the uniforms and I prefer to wear the clothes I want and I like.

<Elementos internos\\FL B\\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,89%]

Referencia 1 - Cobertura 7,89%

In my school there aren't uniform, and I am angry of that. I'm always want a school uniform because with it every mornings don't need to think about you can or can't wear,, and I think every school should have school uniform to make the diary day better.

<Elementos internos\\FL B\\17 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,81%]

Referencia 1 - Cobertura 1,81%

I've met a lot of people, we spend four hours a week together.

<Elementos internos\\FL B\\18 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,47%]

Referencia 1 - Cobertura 4,11%

Whe I was 5 years I broke a leg, when I was 6 years I broke the other leg and the left arm, and whe I was 7 years I broke the neck.

Referencia 2 - Cobertura 2,35%

And finally, the neck, when I was in a fight and my opponant broke my neck.

<Elementos internos\\FL B\\19 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,66%]

Referencia 1 - Cobertura 4,97%

I go to the gym three ours each day, I practice full-contact and kick-boxing, and also I play football in my free time.

Referencia 2 - Cobertura 6,69%

My opinion of school uniforms is bad because for me each one has the right to wear how he or she wants. And nothing more of way of identifications the children.

<Elementos internos\\FL B\\20 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,13%]

Referencia 1 - Cobertura 2,13%

I don't like this school uniforms its a sign of superficial people

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,09%]

Referencia 1 - Cobertura 2,09%

This story take place in Andorra two persons are in the zoo

<Elementos internos\FL B\22 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 12,69%]

Referencia 1 - Cobertura 3,92%

Well, I want to go with you because I love karate I learnt a strategia when I was 5 ages

Referencia 2 - Cobertura 4,01%

My parent drove the car, and a dog crossed the way and we hit with it, and my parent hurt.

Referencia 3 - Cobertura 4,76%

I don't agree because all people are free to put want you. If you want to put some new you should put this.

<Elementos internos\FL B\23 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,70%]

Referencia 1 - Cobertura 2,11%

My father was driving when suddenly a car pushed us my car was broken I was hurt

<Elementos internos\FL B\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,86%]

Referencia 1 - Cobertura 3,86%

I think that is not important to wear uniforms in the school, because each one wearl the clothes the they want.

<Elementos internos\FL B\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,72%]

Referencia 1 - Cobertura 5,72%

I'm have no time to practice to much sport, because I have to study hard and the day has only 24 hours. In my free time, that isn't longer that 1hour, I usually read and see the TV.

<Elementos internos\FL B\26 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 18,79%]

Referencia 1 - Cobertura 10,36%

We were riding our motor bikes down the street at eighty km/h, the maximum, suddenly a lorry crossed a crossroad and my friend crashed, it was terrible, but worst was yet to come, I looked back and I crashed with a car, fortunately, I survived and I just broke my leg, my friend, however, had really important wounds and stayed at the hospital for one month.

Referencia 2 - Cobertura 8,43%

In my opinion, I don't like them, I think we can wear whatever we want. It's true that it makes everyone look formal and distinguishes the school from the rest, but I hate buying uniforms, cleaning them everyday, etc. and letting people to not wear an uniform also improves their imagination

<Elementos internos\FL M\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,13%]

Referencia 1 - Cobertura 8,13%

A day when I walk with my mother on the street, we saw two car that went very quickly, it was a career. The next day I saw in TV that two persons have died in the road because they were doing a career, and a persons was my cousin.

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 19,13%]

Referencia 1 - Cobertura 5,58%

The last year I watched a terrified accident while I was walking in the street a women said me that she saw two car, one car was fast and I didn't stopped and the car beat the other car

Referencia 2 - Cobertura 7,54%

I was very scary because it was a terrified accident but the police arrived there and the victims didn't died when the police arrived it made me many questions and I answer it finally they made question to other people and finally I went to my house.

Referencia 3 - Cobertura 6,00%

In my opinion the uniform are bad because the students didn't wear his favourite clothes and the students like a lot of his clothes but the uniforms is intuisting for know the student of your school.

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,79%]

Referencia 1 - Cobertura 7,79%

In my opinions the uniforms are uglis and it musn't wears peoples. This country has "opinion liberty" and that's why the people wants. I have wore "school uniforms" yet and I don't like. so I hate it. My first uniforms was black and very very pesimistic. I wish the school thinks about it.

<Elementos internos\\FL M\\04 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,63%]

Referencia 1 - Cobertura 4,42%

I have accidents every day. Yesterday, I had an accident I walked on the street when my phone broken and I't was raiding.

Referencia 2 - Cobertura 6,21%

My opinion on "School uniforms" is : I don't like it because I think are boring and it doesn't original but boys and girls think all the morning : what dos I wear today ?

<Elementos internos\\FL M\\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,31%]

Referencia 1 - Cobertura 6,31%

Well, I don't mind wearing uniforms but I prefer wearing my own clothes with many colours and different from the others. In a public school it mustn't be uniforms so I'm not agree. My friends are agree with me, because we like our clothes and it's a way to express.

<Elementos internos\\FL M\\06 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 15,42%]

Referencia 1 - Cobertura 9,54%

I have gone to the mountains for my motorbike, because I don't know much, so be go to the mountains, I have got an accident, hwo I go to the hospital, I died for the "verguenza" fot the people, the people don't stoped see with me.

Referencia 2 - Cobertura 5,89%

I don't like for the uniforms, I think that we for the rope representment the stile, and personaliti, and the people are special for was they.

<Elementos internos\FL M\07 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,57%]

Referencia 1 - Cobertura 3,57%

I don't want to wear school unifors. we can go to school with our clothes. And the uniforms are ugly.

<Elementos internos\FL M\08 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,40%]

Referencia 1 - Cobertura 5,40%

I hate the school uniforms because its are very ugly I prefer go to school with my clothes. Going to school with the same clothes every day is very born.

<Elementos internos\FL M\09 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,02%]

Referencia 1 - Cobertura 5,73%

I had just arrived for school, when a car shocking with us. The conductor died and he paid a new car for us. He drink very much.

Referencia 2 - Cobertura 5,29%

The School uniforms it's a great. I don't think, put a different clothes, because a put every day the identic clothes.

<Elementos internos\FL M\10 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,52%]

Referencia 1 - Cobertura 2,52%

I have been an accident, my car crash with other car.

<Elementos internos\FL M\11 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,94%]

Referencia 1 - Cobertura 2,94%

I think that it doesn't necessary because It is horrible and isn't eleghat.

<Elementos internos\FL M\12 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,43%]

Referencia 1 - Cobertura 6,43%

The school uniforms are bad for the children because the children haven't expression with the same uniforms. If you want that the students are happy, give then different clothes.

<Elementos internos\FL M\13 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,72%]

Referencia 1 - Cobertura 3,72%

It's a wonderful idea, I would like doing karate but now, I'm very busy, it's time of exams and I haven't got much time to do things.

<Elementos internos\FL M\15 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,70%]

Referencia 1 - Cobertura 6,16%

One day, have an accident in the street. The dog is going to street when one car hit the dog in legs. The dog was tired in floor. The dog life well.

Referencia 2 - Cobertura 4,54%

My opinion for the school uniforms is good, have opinion interesting and creative. I don't wearing put in me.

<Elementos internos\\FL M\\16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,43%]

Referencia 1 – Cobertura 7,43%

Last week I started doing weight lifting at a gym next to my house. I have to go every Monday and Wednesday, but I can't go because I must work at the shop, probably I'll put an add in the TV about my shop

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,29%]

Referencia 1 - Cobertura 5,09%

I'm nine years old and I was riding bike when a one car throw me I broke her crystal with my head and my bike was broke.

Referencia 2 - Cobertura 6,20%

The uniform is a stupid habit of private school, everybody is diferent so us clothers should is diferent. But this is an other for of clasificate.

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 13,93%]

Referencia 1 - Cobertura 7,02%

Last week, I had an accident with a car. I was in the car with my mother and my syster. We went to the school, suddenly, other car bum ! with us. Uff, it was an horrible day! But we are ok!

Referencia 2 - Cobertura 6,91%

I think that the school uniforms is the best, because every morning you don't think: -what wearing I today? It's very easy The uniform. However, that is very boring. I prefer the uiform.

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,46%]

Referencia 1 - Cobertura 4,47%

I always go to the park for run a few time is very busy but I must do footing is good for my hearth.

Referencia 2 - Cobertura 5,99%

My opinion is that the public school don't have uniform Because will be very strange that all tstudent wear the same jeans an T-shirt.

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,06%]

Referencia 1 - Cobertura 6,70%

The man was speak in the mobile when a car behind the accident. the man had the body very bad and a long time died in the hospital with your family. It's dissapeart a car.

Referencia 2 - Cobertura 3,37%

In my opinion is the uniforms a not necessary shoes but I'm not became school uniforms;

<Elementos internos\FL M\21 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 9,41%]

Referencia 1 - Cobertura 2,59%

I used to played videogames when I was young now I don't like much it.

Referencia 2 - Cobertura 6,82%

First, I think it's not a good idee because if all school weared uniforms, Teachers wouldn't reconised anyone.

In second, we would be bored of seeing every people with the same wear.

<Elementos internos\FL M\23 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,63%]

Referencia 1 - Cobertura 5,89%

Well now, at this time I'm not doing anything, but by the way I would like to join in an activie for example voleyball or swimming but I don't know which yet maybe if you don't mind, I can have some practice classes of karate with you.

Referencia 2 - Cobertura 6,74%

It's true that if you have a school uniform you have more time to do other things in the morning not to think what you are going to wear but personaly I prefer to choose my own clothes and be different and also I hate wearing skirt for the school it's so uncomfortable.

<Elementos internos\FL M\24 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 25,19%]

Referencia 1 - Cobertura 9,12%

Firstly, every Monday and Thursday I go to train to a football team (I'm not good but it's funny play with your friends), then every Monday and Wednesday I go to Albolote to do judo (in that we are seem jeje); at weekend I haven't got anything than I can do and I read a book or go out with my friends; finally I have the opportunity, I will learn to play the guitar.

Referencia 2 - Cobertura 4,35%

I was visiting my grandmother at Almeria with my mother and my father, and in the middle of the visit, one of the friends than I have at Almeria, call me to pay on the street.

Referencia 3 - Cobertura 5,94%

When we were on the street, other friends joined us and they said "let's play to the horses" and in the middle of the play my friend fell (and I was on him) and the result was than I broke my arm and I didn't do anything during two months.

Referencia 4 - Cobertura 5,77%

In my opinion, any school could to must to the students wear uniforms because, I respect than is my opinion, see all the people wearing the same clothes is a little pessimistic and all the people can wear the clothes than they want.

<Elementos internos\\FL M\\26 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,02%]

Referencia 1 - Cobertura 7,88%

In my free time, I go every Monday and Friday at the “Cueva del Moro” in “Cumbres verdes” to do escalade and the week end. I go with my friends to drink “cubatas” and we will go to the party to Granada.

Referencia 2 - Cobertura 4,14%

My opinion is that wear uniforms is an horror and mi mother has cleaned every day and it didn't give time.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,98%]

Referencia 1 - Cobertura 4,01%

Since, I was five years I have loved the planed, so now I'm going to go to the RC Club., here I can use my RC Plane.

Referencia 2 - Cobertura 8,98%

It was when I was seven years old, I was my mum's car with She, we could see how other vehicle impact with a bus, it was terrible, quickly we went to help, but we couldn't be anything, the police came and we had to left, there was a lot of blood in the street.

2.3 Coherencia (CDH)

<Elementos internos\\FG B\\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,63%]

Referencia 1 - Cobertura 2,63%

uniforms is too expensive and many people could think that you should wear hat you want to.

<Elementos internos\\FG B\\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,00%]

Referencia 1 - Cobertura 1,48%

I went to Granada when a car across between us.

Referencia 2 - Cobertura 1,51%

My father try not to break but it was posible!

<Elementos internos\\FG B\\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,92%]

Referencia 1 - Cobertura 1,92%

My father like an with the car but this day he was slowly.

<Elementos internos\\FG B\\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,62%]

Referencia 1 - Cobertura 4,62%

But school uniforms used to be very formal, I think that a uniform has to be comfortable because you are with him six hours all the days.

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,73%]

Referencia 1 - Cobertura 2,52%

I want very fut when the drown broke and I fell down into the road.

Referencia 2 - Cobertura 4,21%

My knee was very painful and I had hurts in the legs and in one arm. There two weeks ago and I still have hurts.

<Elementos internos\FG B\14 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,35%]

Referencia 1 - Cobertura 1,35%

and I wanted until my mother phoned to the doctor.

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,40%]

Referencia 1 - Cobertura 5,40%

My father was driving when suddenly a car pushed us and my car was broken I was hurt so the ambulance came and fly me to the hospital, there they cured me.

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,19%]

Referencia 1 - Cobertura 3,61%

I was walking along the corridor of my school when I heard a noise. It was the ring of the bell. Earth period and maths class

Referencia 2 - Cobertura 3,58%

A full stop in my race surprised me and a couple of eyes hipnotized me. I felt to the foor an that's how I knew your father.

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,52%]

Referencia 1 - Cobertura 1,81%

I went with my mother were walking in the pavement

Referencia 2 - Cobertura 1,71%

My opinion about "school uniforms" I don't like

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,49%]

Referencia 1 - Cobertura 3,49%

I hate the school uniforms. In my opinion this is a stupid thing. I hate this. I hate this.

<Elementos internos\FG M\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,31%]

Referencia 1 - Cobertura 1,31%

when we were a car accident...

<Elementos internos\FG M\04 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,95%]

Referencia 1 - Cobertura 2,95%

When I was a child, I had an accident the car with my father.

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,64%]

Referencia 1 - Cobertura 1,64%

Is a good hobby a very interesting

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 11,29%]

Referencia 1 - Cobertura 5,33%

I'm chatting right now because in my classroom we can use the computer and I'm going to go shop with my mum, so she will give me a lot of money.

Referencia 2 - Cobertura 2,33%

it was a friend's house and I drank but the policeman was here!

Referencia 3 - Cobertura 3,63%

I love uniforms, is degant and in the morning, you musn't to chose clothes so it's confortable too

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,84%]

Referencia 1 - Cobertura 4,57%

In the car red fine young have an accident the Saturday night the conductor go drive very fast.

Referencia 2 - Cobertura 3,27%

In my opinion it is very interesting for information of High school.

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,27%]

Referencia 1 - Cobertura 2,04%

When I left of the hospital, I stop didn't drive motorbike.

Referencia 2 - Cobertura 4,23%

My opinion is good. This high school is very well but it is old. The teachers are good and they teach and eat.

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 8,53%]

Referencia 1 - Cobertura 6,11%

The other team are really good and Its car were very faster but finally I win the competition beause in the final my car's rival team lose the frontal part of this car and I spend my free time in do better my car.

Referencia 2 - Cobertura 2,42%

your secondary school all the person are exactly the same clothes and this is boring.

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,24%]

Referencia 1 - Cobertura 1,24%

to wear the clothes in the was that I like

<Elementos internos\FL B\16 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 2,02%

an important driver collapse from behind with the bus

<Elementos internos\FL B\17 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,90%]

Referencia 1 - Cobertura 1,90%

and when my mum had to come to look for us and stay home with you.

<Elementos internos\FL B\19 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,34%]

Referencia 1 - Cobertura 2,34%

And nothing more of way of identifications the children.

<Elementos internos\FL B\20 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,58%]

Referencia 1 - Cobertura 1,58%

We want the last week and we have been two hours.

<Elementos internos\FL B\22 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,76%]

Referencia 1 - Cobertura 4,76%

I don't agree because all people are free to put want you. If you want to put some new you should put this.

<Elementos internos\FL B\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,86%]

Referencia 1 - Cobertura 3,86%

I think that is not important to wear uniforms in the school, because each one wearl the clothes the they want.

<Elementos internos\FL M\02 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,90%]

Referencia 1 - Cobertura 1,90%

the uniforms is intuisting for know the student of your school.

<Elementos internos\FL M\04 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,42%]

Referencia 1 - Cobertura 4,42%

I have accidents every day. Yesterday, I had an accident I walked on the street when my phone broken and I't was raiding.

<Elementos internos\\FL M\\06 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 15,42%]

Referencia 1 - Cobertura 9,54%

I have gone to the mountains for my motorbike, because I don't know much, so be go to the mountains, I have got an accident, hwo I go to the hospital, I died for the "verguenza" fot the people, the people don't stoped see with me.

Referencia 2 - Cobertura 5,89%

I don't like for the uniforms, I think that we for the rope representment the stile, and personaliti, and the people are special for was they.

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,02%]

Referencia 1 - Cobertura 5,73%

I had just arrived for school, when a car shocking with us. The conductor died and he paid a new car for us. He drink very much.

Referencia 2 - Cobertura 5,29%

The School uniforms it's a great. I don't think, put a different clothes, because a put every day the identic clothes.

<Elementos internos\\FL M\\10 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,52%]

Referencia 1 - Cobertura 2,52%

I have been an accident, my car crash with other car.

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,94%]

Referencia 1 - Cobertura 2,94%

I think that it doesn't necessary because It is horrible and isn't eleghat.

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,54%]

Referencia 1 - Cobertura 4,54%

My opinion for the school uniforms is good, have opinion interesting and creative. I don't wearing put in me.

<Elementos internos\\FL M\\16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,43%]

Referencia 1 - Cobertura 7,43%

Last week I started doing weight lifting at a gym next to my house. I have to go every Monday and Wednesday, but I can't go because I must work at the shop, probably I'll put an add in the TV about my shop

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,91%]

Referencia 1 - Cobertura 6,91%

I think that the school uniforms is the best, because every morning you don't think: -what wearing I today? It's very easy The uniform. However, that is very boring. I prefer the uiform.

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,06%]

Referencia 1 - Cobertura 6,70%

The man was speak in the mobile when a car behind the accident. the man had the body very bad and a long time died in the hospital with your family. It's dissapeart a car.

Referencia 2 - Cobertura 3,37%

In my opinion is the uniforms a not necessary shoes but I'm not became school uniforms;

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,12%]

Referencia 1 - Cobertura 4,35%

I was visiting my grandmother at Almeria with my mother and my father, and in the middle of the visit, one of the friends than I have at Almeria, call me to pay on the street.

Referencia 2 - Cobertura 5,77%

In my opinion, any school could to must to the students wear uniforms because, I respect than is my opinion, see all the people wearing the same clothes is a little pessimistic and all the people can wear the clothes than they want.

<Elementos internos\\FL M\\25 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,24%]

Referencia 1 - Cobertura 1,24%

But if you can't wear the clothes that you went

<Elementos internos\\FL M\\26 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,14%]

Referencia 1 - Cobertura 4,14%

My opinion is that wear uniforms is an horror and mi mother has cleaned every day and it didn't give time.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,76%]

Referencia 1 - Cobertura 1,76%

because the free clothes doesn't attack to anybody,

3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (CL)

3.1 Competencia Gramatical (CLG)

3.1.1 Estructura (CLGE)

3.1.1.1 Posición estándar (CLGEP)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

I was broken my leg.

<Elementos internos\FG B\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,92%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

Nearly I had my right arm broken

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,59%]

Referencia 1 - Cobertura 1,59%

I'm part of a group of music very known

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

You're doing Karate?

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,07%]

Referencia 1 - Cobertura 2,07%

An accident I had not a lot of time ago, was in my bike

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,23%]

Referencia 1 - Cobertura 1,23%

my knee as swollen and also my shoulder.

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,56%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

you go only two days

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,03%]

Referencia 1 - Cobertura 1,03%

I'll tell you how do I spend my free time

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,44%]

Referencia 1 - Cobertura 1,94%

It's great what do you practise karate.

Referencia 2 - Cobertura 1,50%

I go also tuesday and thursday.

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,18%

I think that school uniforms on the one hand

<Elementos internos\\FL B\\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

I like so much dancing.

<Elementos internos\\FL B\\11 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,05%]

Referencia 1 - Cobertura 1,05%

Always I have many things to do.

<Elementos internos\\FL B\\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,22%]

Referencia 1 - Cobertura 1,22%

this is probably will happen again!

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

Usually I go work out

<Elementos internos\\FL B\\19 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,13%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

also I play

Referencia 2 - Cobertura 1,67%

in the accident die a lot of my friends.

<Elementos internos\\FL B\\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,80%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

how do we pass the ball

<Elementos internos\\FL B\\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]

Referencia 1 - Cobertura 1,14%

what are you going to wear that day.

<Elementos internos\\FL B\\28 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,01%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

why making them compossery?

<Elementos internos\\FL M\\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

It's a sport very fun

<Elementos internos\\FL M\\05 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

I don't have time enough.

Referencia 2 - Cobertura 0,74%

My mum called quickly emergency

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,52%]

Referencia 1 - Cobertura 1,02%

also I go out with my friends

Referencia 2 - Cobertura 0,49%

the leg broken

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

what wearing I today?

<Elementos internos\\FL M\\21 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

I don't like much it.

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,93%]

Referencia 1 - Cobertura 0,93%

You have started to do karate?

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,93%

I also should have a hobby.

Referencia 2 - Cobertura 0,40%

I eat in the weekend pasta

3.1.1.2 Omisión del sujeto (CLGES)

<Elementos internos\\FG B\\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,93%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

And is more comfortable

Referencia 2 - Cobertura 0,21%

is a long story

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

don't have to think

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

because is easier than football.

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,38%]

Referencia 1 - Cobertura 1,38%

Is great that you started to do karate.

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

because is comfortable and useful.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

I think is bad

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,09%]

Referencia 1 - Cobertura 1,09%

Was a long and dark December

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

wich clothes had to put

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

Is a good hobby

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

and are a better guitarist.

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,73%]

Referencia 1 - Cobertura 0,73%

was an accident

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

is degant

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,94%

wouldn't take a motorbike

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,41%

is good to go

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,21%

Are good

Referencia 2 - Cobertura 0,80%

is equal wear or not uniforms.

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,06%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

is a way to express you,

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

is very bored

<Elementos internos\FL B\12 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

Is one of my favourites sports.

Referencia 2 - Cobertura 0,56%

Is the best election

<Elementos internos\FL B\16 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

are only two units

<Elementos internos\FL B\20 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,58%]

Referencia 1 - Cobertura 0,58%

is very nice sport

<Elementos internos\FL B\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,56%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

is not important

<Elementos internos\FL B\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

is so comfortable

<Elementos internos\FL M\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

have got a lot of friend

<Elementos internos\FL M\08 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

is very born.

<Elementos internos\FL M\14 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,82%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

On the other hand is very boring

<Elementos internos\FL M\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,25%]

Referencia 1 - Cobertura 1,25%

have an accident in the street

<Elementos internos\FL M\16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

was going down the Hightway

<Elementos internos\FL M\19 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

is very busy

Referencia 2 - Cobertura 0,98%

is good for my hearth.

Referencia 3 - Cobertura 0,89%

will be very strange

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,35%]

Referencia 1 - Cobertura 1,25%

I like ply football is my hobit.

Referencia 2 - Cobertura 1,10%

In my free time watxh the TV

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

is more elegant.

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

is an accident

Referencia 2 - Cobertura 0,17%

are beautiful

Referencia 3 - Cobertura 0,33%

going to shopping

3.1.2 Aspectos Gramaticales (CLGG)

3.1.2.1 *Tiempos verbales* (CLGGT)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 5,48%]

Referencia 1 - Cobertura 2,50%

I have to tell you that I have just wanted to do Jiu-Jitsu I go all the days.

Referencia 2 - Cobertura 2,98%

I would like to wear it, because I didn't have to worry all the days about my school clothes.

<Elementos internos\\FG B\\02 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,49%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

When I reached I step over

Referencia 2 - Cobertura 0,17%

When I reached I step over and I fall

<Elementos internos\FG B\03 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,54%]

Referencia 1 - Cobertura 1,13%

I have had an accident last week.

Referencia 2 - Cobertura 0,41%

a car appear last night

<Elementos internos\FG B\04 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,51%]

Referencia 1 - Cobertura 1,51%

My father try not to break but it was imposible!

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,79%]

Referencia 1 - Cobertura 0,11%

I came across with some stores wich were on the floor and I feel over.

Referencia 2 - Cobertura 0,68%

what you wear every day.

<Elementos internos\FG B\07 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

How's your karate lessons? I hope they'll be fine.

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,69%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

I was in the car with my parents and my sister. We went to the beach.

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,59%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

but one time, my wheels get noser

Referencia 2 - Cobertura 0,89%

It couldn't be worse thanks to the helmet, because I wear a helmet.

<Elementos internos\FG B\14 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,29%]

Referencia 1 - Cobertura 1,29%

I stayed at home a week. I was boring because I don't have anything to do.

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

After that I try to ride

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

My leg is broken and I couldn't move

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,67%]

Referencia 1 - Cobertura 1,67%

We were shopping and one hour later we have to go home,

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,38%]

Referencia 1 - Cobertura 1,38%

He got hit and he had to go to hospital

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,51%]

Referencia 1 - Cobertura 1,51%

but I'm sure that you will accept that and everybody like it

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,96%

One day we go to the swimming pool

Referencia 2 - Cobertura 0,96%

when suddenly my bikini has broken.

Referencia 3 - Cobertura 0,96%

They saw me and they laughed all day.

<Elementos internos\FG B\21 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,63%]

Referencia 1 - Cobertura 1,63%

You don't have to think about you had to put on.

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,56%

There are some rubbish thrown in the street.

Referencia 2 - Cobertura 0,80%

My mother called an ambulance and we went to the hospital. I have broken my wrist

Referencia 3 - Cobertura 0,73%

My mother called an ambulance and we went to the hospital. I have broken my wrist and I have a swollen knee.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,76%]

Referencia 1 - Cobertura 1,41%

when in the street we had got an accident

Referencia 2 - Cobertura 1,34%

it was a little accident and no body need to go to the hospital.

<Elementos internos\FG B\27 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

he gave up the control and we crash against a big bull

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,58%]

Referencia 1 - Cobertura 0,58%

Everything go perfect

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,50%

My horse jumped very good and I like to go with him

Referencia 2 - Cobertura 0,68%

and we don't think wich clothes had to put

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I'm inscribing

<Elementos internos\FG M\09 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,80%]

Referencia 1 - Cobertura 1,80%

I was so frightened but I was strong and I go to my home

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,99%]

Referencia 1 - Cobertura 0,99%

I woke up and go to have togethete.

<Elementos internos\FG M\21 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,95%

I started a class in summer and finish on spring.

Referencia 2 - Cobertura 1,26%

My parents are good, but I break my finger and my leg.

<Elementos internos\FG M\23 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

when I was child I fallover the stairs in m house.

Referencia 2 - Cobertura 1,39%

when I was child I fallover the stairs in m house. I make one injure in my ching.

<Elementos internos\FG M\24 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,49%]

Referencia 1 - Cobertura 1,49%

In my free time I'm playing

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,94%

My mother said me that wouldn't take a motorbike but I took it

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,85%]

Referencia 1 - Cobertura 1,85%

I drove the motorbike and I lost the control

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 4,52%]

Referencia 1 - Cobertura 2,26%

then the red war wich was in front of us start to move in a bizarre way

Referencia 2 - Cobertura 1,53%

we could see how the red car turn around himself

Referencia 3 - Cobertura 0,73%

we could see how the red car turn around himself and go out of the road.

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

when I come to my house I saw

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 4,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

I win a competition

Referencia 2 - Cobertura 0,82%

I'm really good and happy because I win a competition with the car that I was doing this summer.

Referencia 3 - Cobertura 0,11%

because in the final my car's rival team lose the frontal part of this car

Referencia 4 - Cobertura 0,97%

I'm going to explain you my bike's accident that I have in the summer of 2010

Referencia 5 - Cobertura 0,68%

when we arrived to the top of the mountain we stopped and in the stop we eats.

Referencia 6 - Cobertura 0,74%

When we returns to Granada

Referencia 7 - Cobertura 0,45%

a friend stopped suddenly and I crash with him.

Referencia 8 - Cobertura 0,65%

I break a leg and a arm. But now I'm good.

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

In that time the old woman became furious and go to the house.

Referencia 2 - Cobertura 0,50%

When we went home, a man was telling that a house was with fire

Referencia 3 - Cobertura 0,65%

When we went home, a man was telling that a house was with fire and an old woman was died.

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

while I wait she went

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

police, bombers and nurse went there to help people who can survive!

<Elementos internos\FL B\10 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

The person who was crashed into us apologized and payed us to fix our car.

<Elementos internos\FL B\11 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

I felt down on the school and I break a leg.

Referencia 2 - Cobertura 0,56%

It was horrible, because I cannot walk,

Referencia 3 - Cobertura 1,25%

It was horrible, because I cannot walk, I can't go out with my friends.

<Elementos internos\\FL B\\12 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,84%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

The rest of the time I studied

<Elementos internos\\FL B\\19 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,96%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

I was travelling with the school to Madagascar and the plane hasn't oil

Referencia 2 - Cobertura 0,13%

and in the accident die a lot of my friends.

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

Then the monkey is turn crazy

<Elementos internos\\FL B\\22 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,07%]

Referencia 1 - Cobertura 1,07%

My parent drove the car, and a dog crossed the way

<Elementos internos\\FL B\\24 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,09%]

Referencia 1 - Cobertura 1,64%

The man who was in the car cannot speak or move

Referencia 2 - Cobertura 0,45%

He is dead!!! He had the head widely open

<Elementos internos\\FL M\\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

I'm seeing that you like karate

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,06%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

it made me many questions and I answer it

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

In my opinion the uniform are bad because the students didn't wear his favourite clothes

<Elementos internos\FL M\03 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,99%]

Referencia 1 - Cobertura 0,94%

I saw him. More people and me run to touch him.

Referencia 2 - Cobertura 1,32%

My friends told me that I must going to my house.

Referencia 3 - Cobertura 0,73%

Suddenly the cakes and all the clothes are burned, all with fire.

<Elementos internos\FL M\04 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,84%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

what dos I wear today ?

<Elementos internos\FL M\05 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,19%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

My mum went there to help the people, but there are not any dead

Referencia 2 - Cobertura 0,57%

My mum went there to help the people, but there are not any dead but a man has been sick.

<Elementos internos\FL M\07 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,23%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

I'm finished chemist class

Referencia 2 - Cobertura 0,60%

I crush with gher

Referencia 3 - Cobertura 0,71%

I hate that teacher.

<Elementos internos\FL M\09 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

The conductor died and he paid a new car for us. He drink very much.

<Elementos internos\FL M\10 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,42%]

Referencia 1 - Cobertura 1,09%

I have been an accident

Referencia 2 - Cobertura 1,33%

my car crash with other car.

<Elementos internos\\FL M\\12 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,73%]

Referencia 1 - Cobertura 1,73%

I went to my house in my bike when a car hit me.

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

The dog is going to street

<Elementos internos\\FL M\\16 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

Yesterday, was going down the Hightway and a truck puss a car out of the Hightway

Referencia 2 - Cobertura 0,51%

Yesterday, was going down the Hightway and a truck puss a car out of the Hightway and fall down into the school's way.

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,72%]

Referencia 1 - Cobertura 1,23%

I played basketball since I'm nine years old

Referencia 2 - Cobertura 1,49%

I played basketball since I'm nine years old and I was riding

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

When my mother drove our car she can se a big dog

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

However, any person resulted hurt but we have scared so much.

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,17%]

Referencia 1 - Cobertura 0,17%

I was visiting my grandmother at Almeria when a friend call me

<Elementos internos\\FL M\25 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,31%

That's why a terrible traffic accident take place.

Referencia 2 - Cobertura 0,87%

It was xosting one thousand euros

<Elementos internos\\FL M\26 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 - Cobertura 1,37%

I go with my friends to drink "cubatas" and we will go to the party to Granada.

<Elementos internos\\FL M\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,69%]

Referencia 1 - Cobertura 1,69%

we could see how other vehicle impact with a bus,

3.1.2.2 *Formas verbales (CLGGF)*

<Elementos internos\\FG B\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

I tried to stopped but I can't

<Elementos internos\\FG B\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

I'm looking forward to saw

<Elementos internos\\FG B\04 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,82%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

don't spend time to decided

<Elementos internos\\FG B\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,99%]

Referencia 1 - Cobertura 0,99%

I think that used uniforms at school

<Elementos internos\\FG B\06 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

there wasn't be

<Elementos internos\\FG B\07 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

doesn't likes

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,41%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

but my father didn't had to stop at time.

Referencia 2 - Cobertura 1,02%

I think to wear uniform is good

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

I've never like

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,44%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

I love go out

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,55%]

Referencia 1 - Cobertura 1,55%

It couldn't be worsed

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

I will died

Referencia 2 - Cobertura 0,31%

they wears

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,80%]

Referencia 1 - Cobertura 1,37%

I usually go clubbing or go eat at with my friends.

Referencia 2 - Cobertura 0,43%

I like read too

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

would come to gave us a lift

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,51%]

Referencia 1 - Cobertura 1,06%

I also liked to listen to music

Referencia 2 - Cobertura 0,85%

She will hangs out with my friends

Referencia 3 - Cobertura 0,60%

Have go to the cinema.

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,38%]

Referencia 1 - Cobertura 1,38%

because you will relax after to do it.

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,56%]

Referencia 1 - Cobertura 1,56%

I think that to wear uniform is better

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 2,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

I like goes out with my friends

Referencia 2 - Cobertura 0,41%

I like play football

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

I love listen music

Referencia 4 - Cobertura 0,38%

I must to go!

Referencia 5 - Cobertura 0,86%

I like put my normal clothes.

<Elementos internos\FG M\03 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,03%]

Referencia 1 - Cobertura 0,93%

Thanks for have write me.

Referencia 2 - Cobertura 2,10%

I went to Almeria with my parents for visited

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

must to work

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

I want going to shop

Referencia 3 - Cobertura 0,56%

musn't to chose

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,52%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

I was sleep

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 1,16%

I love plays the guitar.

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

I am play

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

tried taked

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,00%]

Referencia 1 - Cobertura 2,19%

I think that it's too elegant for we went to school.

Referencia 2 - Cobertura 1,81%

It doesn't necessary for we went to school.

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

you have always to wear

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

I'm always want

<Elementos internos\FL B\11 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

Thanks for ask.

Referencia 2 - Cobertura 1,25%

lot of time decided the clothes

<Elementos internos\FL B\12 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,23%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

Everyone wanted to came quickly

Referencia 2 - Cobertura 0,36%

must had have

<Elementos internos\FL B\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,21%

She was be

<Elementos internos\FL B\21 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

I love read

Referencia 2 - Cobertura 0,74%

This story had take place

Referencia 3 - Cobertura 0,57%

One of them gaves

<Elementos internos\FL B\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,66%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

I didn't lost

<Elementos internos\FL B\25 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

I'm have no time

Referencia 2 - Cobertura 0,79%

the high school can chose

Referencia 3 - Cobertura 0,57%

and have not chose

<Elementos internos\FL M\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,39%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

I love swim

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,11%]

Referencia 1 - Cobertura 0,49%

Thanks for send me

Referencia 2 - Cobertura 0,62%

it musn't wears peoples

<Elementos internos\\FL M\\06 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,91%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

I don't will apuntaid

Referencia 2 - Cobertura 1,04%

so be go to the mountains

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,28%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I go to playing football

Referencia 2 - Cobertura 1,21%

when a car shocking with us

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,19%]

Referencia 1 - Cobertura 0,90%

Thanks you for said it!

Referencia 2 - Cobertura 1,29%

I think that it doesn't necessary

<Elementos internos\\FL M\\13 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

I would like doing

<Elementos internos\\FL M\\14 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

we were going to left when

Referencia 2 - Cobertura 0,49%

is very boring wear

Referencia 3 - Cobertura 0,72%

I don't mind to wear uniform

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

I don't wearing put in me.

<Elementos internos\\FL M\\16 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,09%]

Referencia 1 - Cobertura 1,09%

you've going to wear next day.

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,81%]

Referencia 1 - Cobertura 0,81%

should is diferent.

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

I like go out

Referencia 2 - Cobertura 0,89%

I love go to the cinema.

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

I like ply football

Referencia 2 - Cobertura 0,86%

I like go to the party

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,14%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

it's funny play with your friends

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

could to must

<Elementos internos\\FL M\\25 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

I also do riding bikes.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

we had to left

3.1.2.3 *Concordancia gramatical (CLGGC)*

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,00%]

Referencia 1 - Cobertura 1,00%

school uniforms is a good idea.

<Elementos internos\\FG B\\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

uniforms is

<Elementos internos\\FG B\\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,18%

School uniforms is a very good idea

<Elementos internos\\FG B\\13 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,41%]

Referencia 1 - Cobertura 1,41%

I think school uniforms has advantages

<Elementos internos\\FG B\\15 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

they wears

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

girls likes

<Elementos internos\\FG B\\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

She want to be singer

<Elementos internos\\FG B\\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

students, who spends

<Elementos internos\\FG B\\30 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

uniforms is convenient

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,11%]

Referencia 1 - Cobertura 1,11%

are a better guitarist.

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,06%]

Referencia 1 - Cobertura 1,06%

young have an accident

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,17%]

Referencia 1 - Cobertura 0,17%

a men

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,72%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

the blow were

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

one of the are

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

The other team are really good

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

Its car were

Referencia 3 - Cobertura 0,65%

the school uniforms has

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

people who was

<Elementos internos\FL B\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,94%

uniforms is the best option

<Elementos internos\FL B\18 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

uniforms is a stupid

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,36%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

the uniform are bad

Referencia 2 - Cobertura 0,78%

the uniforms is intuisting

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

people wants.

Referencia 2 - Cobertura 0,73%

My first uniforms was black

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

its are very ugly

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,48%]

Referencia 1 - Cobertura 1,48%

The School uniforms it's a great.

<Elementos internos\\FL M\\13 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,64%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

We was late

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

you was late

<Elementos internos\\FL M\\14 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

there isn't diferences

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,19%]

Referencia 1 - Cobertura 1,19%

the school uniforms is the best,

<Elementos internos\\FL M\\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,47%

my studies doesn't

Referencia 2 - Cobertura 0,55%

Thousands of cars was

Referencia 3 - Cobertura 0,58%

wearing normas doesn't

3.1.2.4 Omisión verbal (*verbo principal o auxiliar*) (CLGGO)

<Elementos internos\FG B\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

the big animal dead

<Elementos internos\FG B\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,26%]

Referencia 1 - Cobertura 0,26%

there not

<Elementos internos\FG B\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,91%

when a car across between us.

Referencia 2 - Cobertura 0,69%

The car already broken

<Elementos internos\FG B\06 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

it a very good idea

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,99%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

he was slowly.

Referencia 2 - Cobertura 0,53%

there no problem

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,26%]

Referencia 1 - Cobertura 1,26%

I was a Fan of downhill with bikes

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,73%]

Referencia 1 - Cobertura 0,73%

because everything as perfect

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,79%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

I listening music

Referencia 2 - Cobertura 0,97%

When I ten years old

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,45%]

Referencia 1 - Cobertura 0,45%

two boys fighting

<Elementos internos\FL B\14 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

I ever seen.

<Elementos internos\FL B\22 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

my parent hurt.

<Elementos internos\FL M\09 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,85%

you playing karate.

<Elementos internos\FL M\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

I to do karate.

Referencia 2 - Cobertura 0,63%

we to the beache

<Elementos internos\FL M\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

The dog life well.

<Elementos internos\FL M\20 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

You like go to the party?

3.1.3 Aspectos Morfosintácticos (CLGM)

3.1.3.1 Pronombres (CLGMB)

<Elementos internos\FG B\03 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,92%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

I can't do it any exercise.

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

I received you email.

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

My friend Jesica and me

<Elementos internos\FG B\28 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,04%]

Referencia 1 - Cobertura 1,04%

I don't remember its very clearly.

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

A present for ours

<Elementos internos\FG M\23 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,39%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

he tooke my to the hospital.

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,97%

it's too elegant for we

Referencia 2 - Cobertura 1,81%

It doesn't necessary for we went to school.

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,22%

Nothing for ours

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,38%]

Referencia 1 - Cobertura 2,05%

I didn't stopped and the car beat their other car

Referencia 2 - Cobertura 1,33%

the police arrived it made my many questions

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,97%

I went towards hers

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

My family and me

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,53%]

Referencia 1 - Cobertura 1,53%

everybody is diferent so us clothers

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

in front of our

3.1.3.2 Determinantes (CLGMD)

<Elementos internos\\FG B\\03 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,41%

the next day

<Elementos internos\\FG B\\04 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,41%

The last week

<Elementos internos\\FG B\\06 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

you wear the uniform

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

at moment

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,30%]

Referencia 1 - Cobertura 0,81%

you like the Karate.

Referencia 2 - Cobertura 0,49%

to play bass

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

I usually go to mountain

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,83%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

we were in shop center.

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,87%]

Referencia 1 - Cobertura 1,67%

I go every wensday and Friday to conservatory.

Referencia 2 - Cobertura 0,47%

The last week

Referencia 3 - Cobertura 0,73%

I have swollen knee.

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

he drove me to hospital

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

I hate the uniforms

Referencia 2 - Cobertura 1,10%

I think that the school uniforms

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

the last year

Referencia 2 - Cobertura 0,35%

the uniforms

<Elementos internos\FG M\04 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,26%]

Referencia 1 - Cobertura 1,26%

I hate the school uniforms

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,52%]

Referencia 1 - Cobertura 2,52%

My father and my grandmother went with my of a hospital.

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,20%]

Referencia 1 - Cobertura 1,20%

The uniforms is a bad idea

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,49%]

Referencia 1 - Cobertura 0,49%

The karate

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,60%]

Referencia 1 - Cobertura 1,60%

The school uniforms are very ugly

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,08%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

the football

Referencia 2 - Cobertura 0,61%

the gymnastic

Referencia 3 - Cobertura 0,90%

the computer games.

<Elementos internos\FG M\21 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,71%]

Referencia 1 - Cobertura 1,22%

I go to the painting class.

Referencia 2 - Cobertura 1,49%

I'm going to stay in the hospital

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

the Saturday night

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

The last Monday

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,30%]

Referencia 1 - Cobertura 1,30%

I play in the club of football.

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

the school uniforms

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,40%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

the next time

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,83%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

where the people rescued me.

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

We were in hospital.

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

the school uniforms

<Elementos internos\FL B\11 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,76%

the school uniforms

<Elementos internos\\FL B\\12 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,40%]

Referencia 1 - Cobertura 0,36%

The last year

Referencia 2 - Cobertura 1,04%

When I woke up I was in the hospital.

<Elementos internos\\FL B\\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,42%

the uniforms

<Elementos internos\\FL B\\16 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

The uniforms

<Elementos internos\\FL B\\18 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,38%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

the uniforms

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

In the last month

<Elementos internos\\FL B\\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,56%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

The last Monday,

<Elementos internos\\FL B\\26 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,75%

because teacher only comes

<Elementos internos\\FL M\\01 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,18%

A day

Referencia 2 - Cobertura 0,56%

in these hospital

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

The last year

Referencia 2 - Cobertura 0,36%

the uniforms

<Elementos internos\FL M\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

the uniforms

Referencia 2 - Cobertura 0,43%

the people wants

<Elementos internos\FL M\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,33%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

At moment,

<Elementos internos\FL M\06 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,24%]

Referencia 1 - Cobertura 1,24%

I don't like for the uniforms,

<Elementos internos\FL M\08 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

I like to lie down on sofa

Referencia 2 - Cobertura 0,60%

to the videogames

Referencia 3 - Cobertura 0,92%

I hate the school uniforms

<Elementos internos\FL M\10 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

the saturday

<Elementos internos\FL M\14 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,66%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

the uniforms

Referencia 2 - Cobertura 0,35%

those accident

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,71%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

the school uniforms

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,55%]

Referencia 1 - Cobertura 0,55%

read these book,

<Elementos internos\\FL M\\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

the people can wear

<Elementos internos\\FL M\\23 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

to avoid the discrimination

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,25%]

Referencia 1 - Cobertura 0,25%

at weekend

<Elementos internos\\FL M\\25 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

this wearing normas

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,79%]

Referencia 1 - Cobertura 0,79%

I think that the people

3.1.3.3 Preposiciones (CLGMP)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

a big animal was in my way.

<Elementos internos\\FG B\\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,52%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

in the other hand,

<Elementos internos\FG B\03 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

chatting in the computer.

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

play friends

Referencia 2 - Cobertura 0,51%

I went ride by a bike

Referencia 3 - Cobertura 0,87%

My friends called to my parents

Referencia 4 - Cobertura 0,65%

I wear with my clothes

<Elementos internos\FG B\07 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

and your way to dress.

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

I climb Monday,

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

at Monday,

Referencia 2 - Cobertura 0,98%

I fell down into the road.

<Elementos internos\FG B\14 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

I stayed at home a week.

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,66%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

eat at with my friends.

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,53%]

Referencia 1 - Cobertura 0,53%

On my free time

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

I was asleep into the car.

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

two days for week

Referencia 2 - Cobertura 0,59%

one week for holidays

Referencia 3 - Cobertura 0,34%

in the beach

<Elementos internos\FG B\21 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,39%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

in the weekend

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

In one hand

Referencia 3 - Cobertura 0,56%

In the other hand

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,83%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

walking in the pavement

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

He returned to home

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

I usually to go out

Referencia 2 - Cobertura 0,62%

to go for a walk

Referencia 3 - Cobertura 0,39%

in the way

Referencia 4 - Cobertura 1,44%

we don't need to think in the clothes

<Elementos internos\FG B\27 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,47%

he didn't listen me

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

the worst night in my life!

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

listen music

Referencia 2 - Cobertura 0,24%

for jump

Referencia 3 - Cobertura 0,38%

in other hand

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

on the school

Referencia 2 - Cobertura 0,38%

in a night

<Elementos internos\FG M\02 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,49%]

Referencia 1 - Cobertura 0,49%

I want go

<Elementos internos\FG M\04 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,98%]

Referencia 1 - Cobertura 1,98%

I had an accident the car with my father.

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,72%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

I want practice

<Elementos internos\FG M\08 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,03%]

Referencia 1 - Cobertura 1,61%

I go to the beach a Torre del Mar.

Referencia 2 - Cobertura 1,42%

I didn't go a secondary school

<Elementos internos\FG M\09 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

I was walking the street

<Elementos internos\FG M\12 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,56%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

In the school

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

for get money.

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

in my home

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,71%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

In the week-end

<Elementos internos\FG M\21 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

a car hit with me

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

in Saturday night

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,47%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

I left of the hospital

Referencia 2 - Cobertura 0,64%

My mother said me

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

We were in the road

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,01%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

I play on the computer videogames.

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

but in home

Referencia 2 - Cobertura 0,45%

in the other hand

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

on the summer of 2010

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

in Wednesdays

Referencia 2 - Cobertura 0,43%

in this moment.

Referencia 3 - Cobertura 0,29%

in the car

Referencia 4 - Cobertura 0,66%

We called to the police

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

On this moments

Referencia 2 - Cobertura 0,40%

angry of that

<Elementos internos\\FL B\\13 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,39%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

In the trayectory

Referencia 2 - Cobertura 0,80%

take care in the clothe

<Elementos internos\\FL B\\14 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,42%

can say you

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,10%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

I go work out every day.

Referencia 2 - Cobertura 0,41%

In the weekend

<Elementos internos\\FL B\\16 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

in bus

Referencia 2 - Cobertura 0,38%

by the way home

<Elementos internos\\FL B\\17 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

One day morning

Referencia 2 - Cobertura 0,44%

on that moment.

<Elementos internos\\FL B\\20 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,91%]

Referencia 1 - Cobertura 0,91%

It's better wear the clothes

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

At the last month

<Elementos internos\FL B\23 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

I was walking the street

Referencia 2 - Cobertura 0,62%

I died in the way.

Referencia 3 - Cobertura 1,16%

It depends of the kind of uniform.

<Elementos internos\FL B\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

climb in the sofa.

<Elementos internos\FL M\01 FL M> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 1,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

for to swim

Referencia 2 - Cobertura 0,46%

on the street

Referencia 3 - Cobertura 0,18%

in TV

Referencia 4 - Cobertura 0,39%

in the road

Referencia 5 - Cobertura 0,28%

out date

<Elementos internos\FL M\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,39%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

said me

<Elementos internos\FL M\03 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,84%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

I will call you for see us ok ?

<Elementos internos\FL M\06 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,07%]

Referencia 1 - Cobertura 1,87%

I have gone to the mountains for my motorbike

Referencia 2 - Cobertura 1,20%

I don't like for the uniforms

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,81%

its very fun on playing

Referencia 2 - Cobertura 0,35%

on a week.

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,30%]

Referencia 1 - Cobertura 1,30%

I had just arrived for school

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,64%]

Referencia 1 - Cobertura 1,37%

I play vollebal three days in week,

Referencia 2 - Cobertura 0,94%

We stopped behind to it.

Referencia 3 - Cobertura 1,33%

The man was talking for telephone.

<Elementos internos\\FL M\\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

I go to swimming

<Elementos internos\\FL M\\17 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,55%]

Referencia 1 - Cobertura 2,55%

I play basketball in Monday, Thursday, Friday and Saturday.

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,39%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

I always go to the park for run

<Elementos internos\\FL M\\21 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

In second,

<Elementos internos\FL M\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

In the way,

<Elementos internos\FL M\23 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,80%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

I didn't noticed of the accident

<Elementos internos\FL M\24 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,14%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

I go to train to a football team

Referencia 2 - Cobertura 0,99%

I was visiting my grandmother at Almeria

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

on the street.

<Elementos internos\FL M\25 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,53%

Although at holidays

Referencia 2 - Cobertura 0,45%

In the other side

<Elementos internos\FL M\26 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,03%]

Referencia 1 - Cobertura 2,03%

I go every Monday and Friday at the "Cueva del Moro"

<Elementos internos\FL M\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,38%]

Referencia 1 - Cobertura 0,38%

you said me

3.2 Competencia Léxica (CLL)

3.2.1 Adecuación léxica (CLLA)

<Elementos internos\FG B\03 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,40%]

Referencia 1 - Cobertura 1,37%

a car appear in the carpet of the street

Referencia 2 - Cobertura 0,75%

I couldn't do nothing.

Referencia 3 - Cobertura 0,27%

I cooked lozenges

<Elementos internos\FG B\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,99%]

Referencia 1 - Cobertura 1,17%

Despite I jump and play with computer

Referencia 2 - Cobertura 0,82%

the accident was very big.

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,28%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

the field of life

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,93%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

See you early!

Referencia 2 - Cobertura 0,46%

in all center.

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,04%]

Referencia 1 - Cobertura 1,67%

The dog dropped in the middle of the street

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

I dropped

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

I had a hard fall

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,04%]

Referencia 1 - Cobertura 1,04%

I felt over and hit my head,

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,83%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

to make her own personality

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,30%

dress on you

Referencia 2 - Cobertura 0,55%

In other point of view

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,07%]

Referencia 1 - Cobertura 2,07%

My mother called a ambulance and we were to the hospital.

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

I took my portable

<Elementos internos\FG B\27 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,18%]

Referencia 1 - Cobertura 1,18%

I was something strange in the midde of the road

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

Best kisses.

Referencia 2 - Cobertura 0,68%

wich clothes had to put

Referencia 3 - Cobertura 0,86%

I like put my normal clothes.

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

to win money.

<Elementos internos\FG M\09 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,58%]

Referencia 1 - Cobertura 0,58%

a car ran near me.

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,36%]

Referencia 1 - Cobertura 1,60%

Then I hit my arms an legs with a car.

Referencia 2 - Cobertura 0,76%

I was fives weeks.

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

the red war

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,64%]

Referencia 1 - Cobertura 0,64%

I wear all day playing.

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,71%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

the way he or she wears,

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

lot of blown

Referencia 2 - Cobertura 0,21%

the blow

Referencia 3 - Cobertura 0,40%

there was blow,

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,68%

I was doing this summer.

<Elementos internos\FL B\07 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,46%]

Referencia 1 - Cobertura 1,46%

I was all the Christmas holidays without moving

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,15%]

Referencia 1 - Cobertura 1,15%

I think is good to have school uniforms

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,09%]

Referencia 1 - Cobertura 0,19%

I ends cakes

Referencia 3 - Cobertura 0,90%

it don't make more disasters!

<Elementos internos\FL B\10 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I tend to write songs

<Elementos internos\FL B\11 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,44%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

I felt down to the floor

<Elementos internos\FL B\12 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

The car impact

Referencia 2 - Cobertura 0,22%

will had a cras

<Elementos internos\FL B\15 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

to get fun.

<Elementos internos\FL B\16 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

I have to put it

<Elementos internos\FL B\17 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,96%]

Referencia 1 - Cobertura 0,96%

I couldn't like another situation

<Elementos internos\FL B\18 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,64%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

a car passed on my leg.

Referencia 2 - Cobertura 1,91%

If you wear a boy with the same clothes all days of the week,

<Elementos internos\\FL B\\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,76%]

Referencia 1 - Cobertura 4,76%

all people are free to put clothes

<Elementos internos\\FL B\\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

When I was smaller

<Elementos internos\\FL B\\28 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

the way you wear,

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,91%

I watched a terrified accident

Referencia 2 - Cobertura 0,66%

the car beat the other

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

it musn't wears peoples

Referencia 2 - Cobertura 1,40%

My first uniforms was black and very very pesimistic

<Elementos internos\\FL M\\04 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,69%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

it doesn't original

<Elementos internos\\FL M\\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,52%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

it mustn't be uniforms

<Elementos internos\\FL M\\07 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,59%]

Referencia 1 - Cobertura 0,49%

not to longer,

Referencia 2 - Cobertura 1,10%

was going to across the stairs.

<Elementos internos\FL M\08 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

I ran back the ball

<Elementos internos\FL M\11 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

How are you from ?

<Elementos internos\FL M\13 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,45%]

Referencia 1 - Cobertura 1,45%

The rest of my life I meet my girlfriend and friend.

<Elementos internos\FL M\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,54%]

Referencia 1 - Cobertura 1,54%

have opinion interesting and creative

<Elementos internos\FL M\17 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

when a one car throw me

<Elementos internos\FL M\18 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

other car bum ! with us.

<Elementos internos\FL M\21 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,26%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

I "swan" in it.

Referencia 2 - Cobertura 0,70%

with the same wear.

<Elementos internos\FL M\23 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,28%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

We had luck

<Elementos internos\FL M\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,58%

The grown was very wet

Referencia 2 - Cobertura 1,08%

I think "school uniforms" aren't possible

Referencia 3 - Cobertura 1,76%

this wearing normes doesn't release the differences in the society.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,83%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

we couldn't be nothing,

3.3 Competencia Ortográfica (CLO)

3.3.1 Ortografía (CLOO)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,16%

metod

<Elementos internos\\FG B\\02 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

thursday

Referencia 2 - Cobertura 0,92%

the bag that where on the floor.

Referencia 3 - Cobertura 0,20%

When I locked my knee

<Elementos internos\\FG B\\04 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

My parent

Referencia 2 - Cobertura 0,28%

childs

Referencia 3 - Cobertura 0,18%

uglies

<Elementos internos\\FG B\\05 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura ,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

some estores

Referencia 2 - Cobertura 0,11%

wich

<Elementos internos\FG B\06 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,48%

we crached with

Referencia 2 - Cobertura 0,29%

allright.

<Elementos internos\FG B\07 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,17%

sking

Referencia 2 - Cobertura 0,54%

I felt inconiost

<Elementos internos\FG B\08 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,55%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I had and accident.

Referencia 2 - Cobertura 0,30%

Suddengly

Referencia 3 - Cobertura 0,30%

the cloth

Referencia 4 - Cobertura 0,33%

obligatori

<Elementos internos\FG B\09 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 2,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

shoping wall

Referencia 2 - Cobertura 0,39%

we crushed

Referencia 3 - Cobertura 0,39%

Fortunaty,

Referencia 4 - Cobertura 0,62%

the same clothe.

Referencia 5 - Cobertura 0,43%

own clothe.

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,69%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

I got inconcious...

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,18%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

Thurday

Referencia 2 - Cobertura 0,44%

I falled down

Referencia 3 - Cobertura 0,51%

I didn't called

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 2,22%]

Referencia 1 - Cobertura 0,37%

I'm writting

Referencia 2 - Cobertura 0,31%

Now a days

Referencia 3 - Cobertura 0,34%

I will died

Referencia 4 - Cobertura 0,89%

they took my to the hospital.

Referencia 5 - Cobertura 0,31%

they wea

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,23%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

lisening

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,70%]

Referencia 1 - Cobertura 1,69%

One they a boy was hanging out with his friends.

Referencia 2 - Cobertura 0,28%

wich one

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

fortunatly

Referencia 4 - Cobertura 1,59%

Boys and girls don't have to worst their time

Referencia 5 - Cobertura 0,78%

choosing there clothes

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,25%

I had hav

Referencia 2 - Cobertura 0,13%

accept

Referencia 3 - Cobertura 0,25%

every body

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,60%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

for and English class.

Referencia 2 - Cobertura 0,42%

chest of drower

Referencia 3 - Cobertura 0,56%

Ther are not smart.

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,49%]

Referencia 1 - Cobertura 0,29%

I boked up

Referencia 2 - Cobertura 0,20%

my wach

<Elementos internos\FG B\23 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,12%]

Referencia 1 - Cobertura 0,25%

wensday

Referencia 2 - Cobertura 0,87%

I slipt up with a banana.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

Some times

Referencia 2 - Cobertura 0,38%

trafic jump

Referencia 3 - Cobertura 0,24%

no body

Referencia 4 - Cobertura 1,00%

people weare the same things.

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,52%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

usualy

Referencia 2 - Cobertura 1,29%

whit them

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,28%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

an horrible

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 1,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,12%

wich

Referencia 2 - Cobertura 0,29%

vetirinary

Referencia 3 - Cobertura 0,50%

I broken my uncle

Referencia 4 - Cobertura 0,12%

wich

Referencia 5 - Cobertura 0,18%

uglies

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,69%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

country's

Referencia 2 - Cobertura 0,38%

Thanks you

Referencia 3 - Cobertura 0,54%

I see you sun

Referencia 4 - Cobertura 0,46%

breik liquid

<Elementos internos\FG M\02 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,63%]

Referencia 1 - Cobertura 1,63%

I my freetime I wan't nothing.

<Elementos internos\FG M\03 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

I'm studing

<Elementos internos\FG M\04 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,92%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

Wenesday

Referencia 2 - Cobertura 0,53%

I have wor

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I brouken them.

<Elementos internos\FG M\07 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,87%]

Referencia 1 - Cobertura 0,53%

every days.

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

to much

<Elementos internos\FG M\08 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,71%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

I brouke a leg.

<Elementos internos\FG M\10 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,67%

I am studing

<Elementos internos\FG M\12 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

tennis an football

Referencia 2 - Cobertura 0,52%

I didnt hade

Referencia 3 - Cobertura 0,43%

they didn't knou

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

thursday.

Referencia 2 - Cobertura 0,44%

finatelly

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,70%]

Referencia 1 - Cobertura 0,30%

neighbour

Referencia 2 - Cobertura 0,41%

remmembered

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

practique

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

tuesday

Referencia 3 - Cobertura 0,39%

thursday

<Elementos internos\FG M\18 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,52%]

Referencia 1 - Cobertura 0,52%

Wenesday.

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,23%]

Referencia 1 - Cobertura 0,33%

tuesday

Referencia 2 - Cobertura 0,43%

wednesday

Referencia 3 - Cobertura 0,47%

togethete.

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

every day

<Elementos internos\FG M\21 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,48%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

Samedi

Referencia 2 - Cobertura 1,58%

The school unifom

Referencia 3 - Cobertura 0,63%

It's horribles

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

time fre

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

yelow

<Elementos internos\FG M\23 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,55%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

ching

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

I tooke

<Elementos internos\FG M\24 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

girl friend

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,28%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

wednesday

Referencia 2 - Cobertura 0,30%

saturday

Referencia 3 - Cobertura 0,64%

I broke my han.

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 2,58%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

I thing I'm very good

Referencia 2 - Cobertura 0,24%

tuesday

Referencia 3 - Cobertura 0,31%

He falled

Referencia 4 - Cobertura 0,31%

hundrered

Referencia 5 - Cobertura 0,41%

breaks bones

Referencia 6 - Cobertura 0,47%

a break finger

Referencia 7 - Cobertura 0,14%

thei

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,25%

Nice new

Referencia 2 - Cobertura 0,13%

wich

Referencia 3 - Cobertura 0,38%

Affortunately

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,73%]

Referencia 1 - Cobertura 0,21%

in wich

Referencia 2 - Cobertura 0,52%

you have wokeup,

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,07%]

Referencia 1 - Cobertura 0,51%

audition to jullard

Referencia 2 - Cobertura 0,56%

I started to be scare

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,19%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

I'm goin

Referencia 2 - Cobertura 0,51%

my bike's accident

Referencia 3 - Cobertura 0,45%

you hasn't thing

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,40%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

it was to late

<Elementos internos\FL B\07 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,34%]

Referencia 1 - Cobertura 0,34%

I expend it

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,27%]

Referencia 1 - Cobertura 0,27%

to laught

<Elementos internos\\FL B\\09 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,24%]

Referencia 1 - Cobertura 0,19%

I finisht

Referencia 2 - Cobertura 0,28%

was brouken

Referencia 3 - Cobertura 0,37%

disaste

Referencia 4 - Cobertura 0,40%

it maked

<Elementos internos\\FL B\\11 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,85%]

Referencia 1 - Cobertura 1,17%

I will walk better than know.

Referencia 2 - Cobertura 0,68%

you haven't loose

<Elementos internos\\FL B\\12 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,88%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

favourites sports.

Referencia 2 - Cobertura 0,34%

We sow

Referencia 3 - Cobertura 0,31%

fall sleep.

Referencia 4 - Cobertura 0,73%

the prize of the uniforms.

<Elementos internos\\FL B\\13 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,28%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

an other

<Elementos internos\\FL B\\14 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

I used to reed

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,20%]

Referencia 1 - Cobertura 0,20%

to fast

<Elementos internos\\FL B\\16 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,30%]

Referencia 1 - Cobertura 0,30%

surviver

<Elementos internos\\FL B\\17 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

the car crushed

Referencia 2 - Cobertura 0,23%

any wose

<Elementos internos\\FL B\\18 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,66%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

when the train stoped

<Elementos internos\\FL B\\19 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,42%

three ours

<Elementos internos\\FL B\\20 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,13%]

Referencia 1 - Cobertura 1,33%

I've just don another sport

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

a car hite

Referencia 3 - Cobertura 0,23%

a women

Referencia 4 - Cobertura 0,26%

her soon

<Elementos internos\\FL B\\21 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,63%]

Referencia 1 - Cobertura 0,74%

a abandoned hospital.

Referencia 2 - Cobertura 0,89%

uniform is a stupid think

<Elementos internos\\FL B\\22 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,11%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

strategia

Referencia 2 - Cobertura 0,31%

thought

Referencia 3 - Cobertura 0,40%

My parnts

<Elementos internos\\FL B\\25 FL B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 1,77%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

I'm surprise with you!

Referencia 2 - Cobertura 0,25%

nervious

Referencia 3 - Cobertura 0,28%

I falled.

Referencia 4 - Cobertura 0,35%

afortunatly

Referencia 5 - Cobertura 0,19%

raison

<Elementos internos\\FL B\\28 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,01%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

I'm never borded.

Referencia 2 - Cobertura 0,37%

compossery

<Elementos internos\\FL M\\01 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

a persons

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,17%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

a terrified accident

Referencia 2 - Cobertura 0,48%

I stopped

Referencia 3 - Cobertura 0,33%

putting clothes

Referencia 4 - Cobertura 0,75%

They now a lot

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 2,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,43%

tenis

Referencia 2 - Cobertura 0,22%

surprise

Referencia 3 - Cobertura 0,24%

SURPRISE!

Referencia 4 - Cobertura 0,19%

Referencias 5-6 - Cobertura 0,13%

uglys

Referencia 7 - Cobertura 0,40%

thought

Referencia 8 - Cobertura 0,89%

I have worn "school uniforms" yet

<Elementos internos\\FL M\\04 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

with de Spain selection

Referencia 2 - Cobertura 0,73%

and it was raiding a horse.

<Elementos internos\\FL M\\05 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,19%

nervious

Referencia 2 - Cobertura 0,67%

My friends agree with me

<Elementos internos\\FL M\\06 FL M> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 2,16%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

art marcial

Referencia 2 - Cobertura 0,33%

apuntaid

Referencia 3 - Cobertura 0,50%

don't stoped

Referencia 4 - Cobertura 0,17%

rope

Referencia 5 - Cobertura 0,21%

stile

Referencia 6 - Cobertura 0,50%

personaliti,

<Elementos internos\\FL M\\07 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,60%

Once a pon a time

Referencia 2 - Cobertura 0,42%

I crush with

<Elementos internos\\FL M\\08 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura ,95%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

confortable

Referencia 2 - Cobertura 0,56%

I was a children

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,39%]

Referencias 1-2 - Cobertura 0,67%

I faint thanks.

Referencia 3 - Cobertura 0,72%

identic clothes.

<Elementos internos\FL M\11 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,67%]

Referencia 1 - Cobertura 0,39%

the beache

Referencia 2 - Cobertura 0,27%

eleghat

<Elementos internos\FL M\12 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,01%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

give then different clothes.

<Elementos internos\FL M\13 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,95%]

Referencia 1 - Cobertura 0,64%

my mother broke is hand

Referencia 2 - Cobertura 0,31%

confortable

<Elementos internos\FL M\14 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,57%]

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

everydays

Referencia 2 - Cobertura 0,33%

a earthquake.

<Elementos internos\FL M\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

The dog was tired in floor

<Elementos internos\FL M\16 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,94%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

a truck puss a car

Referencia 2 - Cobertura 0,29%

Doughther

<Elementos internos\FL M\17 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,76%

my bike was crush.

<Elementos internos\\FL M\\18 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,41%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

stop lasing time

Referencia 2 - Cobertura 0,26%

syster.

Referencia 3 - Cobertura 0,56%

an horrible day

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,74%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

is good for my hearth.

Referencia 2 - Cobertura 0,76%

jeans an T-shrit.

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,19%]

Referencia 1 - Cobertura 0,70%

I thing

Referencia 2 - Cobertura 0,27%

tuesday

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

my hobit.

Referencia 4 - Cobertura 0,86%

It's dissapeart a car.

<Elementos internos\\FL M\\21 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,04%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

I use to pley

Referencia 2 - Cobertura 0,30%

I sliped

Referencia 3 - Cobertura 0,85%

school weared uniforms,

Referencia 4 - Cobertura 1,30%

Teachers wouldn't reconised anyone.

<Elementos internos\FL M\22 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,61%

a blue car crossed

<Elementos internos\FL M\24 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,59%]

Referencia 1 - Cobertura 0,77%

I'm amaze that you do karate.

Referencias 2-3 - Cobertura 0,82%

I haved seven or eight years ago.

<Elementos internos\FL M\25 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,68%]

Referencia 1 - Cobertura 0,87%

my studis

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

involucrated

Referencia 3 - Cobertura 0,50%

this wearing normes

<Elementos internos\FL M\26 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,37%]

Referencia 1 - Cobertura 0,55%

to do escalade

Referencia 2 - Cobertura 0,47%

the week end

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

mi mother

<Elementos internos\FL M\27 FL M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,18%]

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

Hellow,

Referencia 2 - Cobertura 0,79%

I have loved the planed

Referencia 3 - Cobertura 1,14%

I'm completely disagree with that.

3.3.2 Puntuación (CLOP)

3.3.2.1 Coma (CLOPC)

<Elementos internos\FG B\01 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 5,99%]

Referencia 1 - Cobertura 2,46%

I have to tell you that I have just wanted to do Jiu-Jitsu I go all the days

Referencia 2 - Cobertura 1,04%

On Saturday evening I usually go

Referencia 3 - Cobertura 1,46%

In my opinion school uniforms is a good idea.

Referencia 4 - Cobertura 1,04%

I would like to wear it, because

<Elementos internos\FG B\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,33%]

Referencia 1 - Cobertura 1,33%

In my free time I usually surf in the Internet

<Elementos internos\FG B\03 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,27%]

Referencia 1 - Cobertura 1,27%

In my free time I always ride my bike

<Elementos internos\FG B\04 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,66%

Sometimes, I do sports

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

for example volleyball tennis football judo

Referencia 3 - Cobertura 0,98%

The last week I had an accident

<Elementos internos\FG B\05 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,98%]

Referencia 1 - Cobertura 1,27%

Last week I went ride a bike with my friends.

Referencia 2 - Cobertura 1,64%

I like wear the clothes that I want, and if I have to wear

Referencia 3 - Cobertura 1,07%

uniforms, I can't wear my own clothes.

<Elementos internos\FG B\06 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,22%]

Referencia 1 - Cobertura 3,08%

I was in my car at 4.30 am my father was driving, and my mother, and my brother, and me were asleep.

Referencia 2 - Cobertura 7,26%

Uniforms are ugly, and similar

<Elementos internos\FG B\07 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]

Referencia 1 - Cobertura 1,14%

Im my free time I play basketball.

<Elementos internos\FG B\09 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,25%]

Referencia 1 - Cobertura 2,25%

I love it. In my free time I go for a walk with my friends

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,36%]

Referencia 1 - Cobertura 1,22%

In my free time I use to read,

Referencia 2 - Cobertura 1,14%

One day I was driving my car

<Elementos internos\FG B\11 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,78%]

Referencia 1 - Cobertura 0,78%

In my free time I climb

<Elementos internos\FG B\12 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,11%]

Referencia 1 - Cobertura 2,11%

An accident I had not a lot of time ago, was in my bike.

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,55%]

Referencia 1 - Cobertura 1,63%

When I'm in my free time I usually mix songs

Referencia 2 - Cobertura 4,92%

I think school uniforms has advantages and disadvantages but it's a cool form of going to school but I prefer going with my own style

<Elementos internos\FG B\14 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,47%]

Referencia 1 - Cobertura 1,29%

In my free time I usually go out with my friend.

Referencia 2 - Cobertura 0,40%

Also I watch TV

Referencia 3 - Cobertura 1,05%

Yesterday I woke up at half past seven.

Referencia 4 - Cobertura 0,73%

Finally my friend helped me

<Elementos internos\FG B\15 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

Now a days I play computer games

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,42%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

In my free time I like

Referencia 2 - Cobertura 1,28%

Yesterday when I was going to the supermarket

Referencia 3 - Cobertura 1,51%

From my point of view school uniforms is a good thing

<Elementos internos\FG B\17 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,33%]

Referencia 1 - Cobertura 1,33%

Three years ago we were in the shop center.

<Elementos internos\FG B\18 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,08%]

Referencia 1 - Cobertura 1,27%

On my free time I go to tennis class

Referencia 2 - Cobertura 0,81%

So, they began the race.

<Elementos internos\FG B\19 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,80%

In my free time I like going out

Referencia 2 - Cobertura 4,25%

I would like to have a school uniform because when you are going to dress on you don't have to think what are you going to put on because you have to put on your uniform

Referencia 3 - Cobertura 0,55%

To sum up I agree with

<Elementos internos\FG B\20 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,01%]

Referencia 1 - Cobertura 1,18%

In my free time I play tennis twice a week

Referencia 2 - Cobertura 0,96%

One day we go to the swimming pool

Referencia 3 - Cobertura 0,87%

In my opinion uniforms are good

<Elementos internos\FG B\21 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,82%]

Referencia 1 - Cobertura 1,00%

In my free time I usually read

Referencia 2 - Cobertura 1,26%

In one hand it's great to wear uniform

Referencia 3 - Cobertura 1,56%

In the other hand you can create your own style

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,55%]

Referencia 1 - Cobertura 0,55%

Suddenly I realized

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 4,62%]

Referencia 1 - Cobertura 1,14%

Well in my free time I usually go

Referencia 2 - Cobertura 0,83%

Some times I go shopping

Referencia 3 - Cobertura 2,66%

I think is bad because I don't like it, that all people weare the same things

<Elementos internos\FG B\26 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,17%]

Referencia 1 - Cobertura 1,17%

In my free time I usualy to go

<Elementos internos\FG B\27 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,91%

In my free time I usually read a book

Referencia 2 - Cobertura 0,59%

Suddenly I was something

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,45%]

Referencia 1 - Cobertura 1,45%

When I'm bored, and I have nothing to do I play video games

<Elementos internos\FG M\01 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,46%]

Referencia 1 - Cobertura 0,46%

Also I study

<Elementos internos\FG M\05 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,40%]

Referencia 1 - Cobertura 1,40%

In my free time I play football

<Elementos internos\FG M\09 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,48%]

Referencia 1 - Cobertura 1,48%

Last week I have got an accident near my house

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,01%]

Referencia 1 - Cobertura 2,01%

In my free time I play tennis and basket.

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,37%]

Referencia 1 - Cobertura 1,67%

Yesterday I was very scared, when I waked up

<Elementos internos\FG M\16 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,60%]

Referencia 1 - Cobertura 1,60%

In my free time I play volleyball.

<Elementos internos\FG M\19 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,12%]

Referencia 1 - Cobertura 1,66%

In my free time I play the football

Referencia 2 - Cobertura 1,47%

In the week-end I go to Granada

<Elementos internos\FG M\20 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,28%]

Referencia 1 - Cobertura 1,79%

In my free time I go to Gym every day

Referencia 2 - Cobertura 1,50%

I listening music I like music.

<Elementos internos\FG M\22 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,73%]

Referencia 1 - Cobertura 1,73%

In my opinion it is very interesting

<Elementos internos\FG M\23 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,85%]

Referencia 1 - Cobertura 1,85%

In my free time I started to play tennis

<Elementos internos\FG M\24 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,87%]

Referencia 1 - Cobertura 1,87%

In my free time I'm playing basket

<Elementos internos\FG M\25 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,21%]

Referencia 1 - Cobertura 1,21%

In my free time I play football.

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 4,21%]

Referencia 1 - Cobertura 0,44%

Hello Michael Im fine

Referencia 2 - Cobertura 2,34%

I'm sure than if I fight with you ... I'll be very boring in the fight...

Referencia 3 - Cobertura 0,34%

Also a men

Referencia 4 - Cobertura 1,09%

Actually they are in a hospital.

<Elementos internos\FG M\27 FG M> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,15%]

Referencia 1 - Cobertura 1,30%

In my free time I play football

Referencia 2 - Cobertura 0,25%

Then I

Referencia 3 - Cobertura 0,59%

Finally I went

<Elementos internos\FL B\01 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,91%]

Referencia 1 - Cobertura 0,64%

Well in my free time

Referencia 2 - Cobertura 1,27%

We were in the road, coming to the beach

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,51%]

Referencia 1 - Cobertura 1,80%

I have stopped doing exercise, because of my knee's problem

Referencia 2 - Cobertura 0,95%

in which we went, made a "crash"

Referencia 3 - Cobertura 0,76%

and the negative part, is

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,58%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

Suddenly; the plane

Referencia 2 - Cobertura 1,51%

drive me to the coast, where the people rescued me.

Referencia 3 - Cobertura 1,51%

I have no school uniform, and that makes me happier

<Elementos internos\FL B\04 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,03%]

Referencia 1 - Cobertura 1,39%

Five weeks ago in Christmas Eve I went to my village

Referencia 2 - Cobertura 0,64%

Finally I saw my grandpa

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,05%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

One day on the summer of 2010

Referencia 2 - Cobertura 1,22%

When we returns to Granada a friend stopped

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,89%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

For example now I go to the gym

<Elementos internos\FL B\07 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,31%]

Referencia 1 - Cobertura 0,31%

So you see

<Elementos internos\FL B\08 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,85%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

Right now I don't do anything.

Referencia 2 - Cobertura 0,83%

One day I was with my father

Referencia 3 - Cobertura 1,09%

She was dancing alone, without music.

Referencia 4 - Cobertura 1,04%

But in my case I don't want to wear

<Elementos internos\FL B\09 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,02%]

Referencia 1 - Cobertura 1,02%

In my school there aren't uniform

<Elementos internos\FL B\10 FL B> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,55%]

Referencia 1 - Cobertura 1,14%

In my free time I tend to write songs,

Referencia 2 - Cobertura 0,90%

On Thursdays I do bellydancing

Referencia 3 - Cobertura 0,96%

on Saturdays I go rock climbing.

Referencia 4 - Cobertura 0,78%

One day when me and my mum

Referencia 5 - Cobertura 0,78%

Thankfully nobody was hurt

<Elementos internos\\FL B\\12 FL B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

Hi Michael how are you?

Referencia 2 - Cobertura 0,59%

Now I play basketball

Referencia 3 - Cobertura 0,56%

The last year I went

Referencia 4 - Cobertura 0,59%

In my opinion I think

<Elementos internos\\FL B\\14 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,43%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

Yes I love it!

Referencia 2 - Cobertura 0,89%

Yesterday I was driving

<Elementos internos\\FL B\\15 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,55%]

Referencia 1 - Cobertura 0,55%

In the weekend I go

<Elementos internos\\FL B\\17 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,73%]

Referencia 1 - Cobertura 0,73%

One day morning my fathes

<Elementos internos\FL B\18 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,38%]

Referencia 1 - Cobertura 0,47%

On Fridays I go

Referencia 2 - Cobertura 0,91%

Other days I go to the cinema

<Elementos internos\FL B\21 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 1,49%

In my free time I like to go to the cinema

Referencia 2 - Cobertura 0,53%

Then the monkey

<Elementos internos\FL B\22 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,01%]

Referencia 1 - Cobertura 4,01%

My parent, drove the car and a dog crossed the way, and we hit with it, and my parent hurt.

<Elementos internos\FL B\23 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,61%]

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

Then I called an ambulance

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

Then I went to Heaven

<Elementos internos\FL B\24 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,97%

Then in the weekends my team

<Elementos internos\FL B\25 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,07%]

Referencia 1 - Cobertura 1,07%

I had an accident a funny accident

<Elementos internos\FL B\28 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,86%]

Referencia 1 - Cobertura 0,86%

Last year I broke a leg

<Elementos internos\FL M\01 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,20%]

Referencia 1 - Cobertura 0,57%

All the week-end, I was at home

Referencia 2 - Cobertura 0,64%

The next day I saw

<Elementos internos\\FL M\\02 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,69%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

The last year I watched

<Elementos internos\\FL M\\03 FL M> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,18%]

Referencia 1 - Cobertura 0,84%

In my free time I play football

Referencia 2 - Cobertura 0,49%

Suddenly the cakes

Referencia 3 - Cobertura 1,13%

all the clothes are burned, all with fire.

Referencia 4 - Cobertura 0,73%

In my opinions the uniforms

<Elementos internos\\FL M\\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,72%]

Referencia 1 - Cobertura 3,72%

Well, first of all, I like karate too, it's exciting, but two weeks ago, I enrolled in a basketball team with my friends and I'm going to train twice a week.

<Elementos internos\\FL M\\09 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,02%]

Referencia 1 - Cobertura 5,73%

I had just arrived for school, when a car shocking with us.

Referencia 2 - Cobertura 5,29%

The School uniforms it's a great. I don't think, put a different clothes, because a put every day the identic clothes.

<Elementos internos\\FL M\\10 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,66%]

Referencia 1 - Cobertura 1,66%

In my free time I take photographes

<Elementos internos\\FL M\\11 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]

Referencia 1 - Cobertura 1,14%

For example I swin every day,

<Elementos internos\FL M\13 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,03%]

Referencia 1 - Cobertura 1,03%

Really have you started to do karate?

<Elementos internos\FL M\14 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

On the one hand the uniforms

Referencia 2 - Cobertura 0,82%

On the other hand is very boring

<Elementos internos\FL M\15 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,04%]

Referencia 1 - Cobertura 1,04%

After the basketball I go

<Elementos internos\FL M\16 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,36%]

Referencia 1 - Cobertura 0,69%

Last week I started

Referencia 2 - Cobertura 1,67%

In my opinion I don't want the school uniforms

<Elementos internos\FL M\20 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,10%]

Referencia 1 - Cobertura 1,10%

In my free time watxh the TV

<Elementos internos\FL M\23 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,55%]

Referencia 1 - Cobertura 0,83%

for example volleyball or swimming

Referencia 2 - Cobertura 0,73%

In my opinion school uniforms

<Elementos internos\FL M\24 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,77%]

Referencia 1 - Cobertura 5,77%

In my opinion, any school could to must to the students wear uniforms because, I respect than is my opinion, see all the people wearing the same clothes is a little pessimistic and all the people can wear the clothes than they want.

<Elementos internos\FL M\25 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,97%

In the other side I think it is good,

<Elementos internos\\FL M\\26 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,25%]

Referencia 1 - Cobertura 1,25%

Later we were in the floor hurt.

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,24%]

Referencia 1 - Cobertura 1,24%

Since, I was five years I have loved

3.3.2.2 Punto (CLOPP)

<Elementos internos\\FG B\\01 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,50%]

Referencia 1 - Cobertura 3,50%

On Saturday evening I usually go to play football with some friends I would like you to come to play with me

<Elementos internos\\FG B\\02 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,50%]

Referencia 1 - Cobertura 3,50%

One day I was in my house tidying my room. I had many things on my hands, so I didn't see the bag that where on the floor.

<Elementos internos\\FG B\\06 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,22%]

Referencia 1 - Cobertura 3,08%

I was in my car at 4.30 am my father was driving and my mother and my brother and me were asleep.

Referencia 2 - Cobertura 7,14%

I think that it's very useful, because if all the people wear uniforms, there wasn't be any bullies because of the clothes and you don't have to think what you have to wear the next day because you wear the uniform every day.

<Elementos internos\\FG B\\07 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,48%]

Referencia 1 - Cobertura 1,17%

This week. on Monday, Wennesday and Friday.

Referencia 2 - Cobertura 1,31%

Have fun. in your Karate clases: Salva.

<Elementos internos\\FG B\\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,09%]

Referencia 1 - Cobertura 5,09%

I think to wear uniform is good, because all people wear the same and there no problem and it is easy to choose the cloth to wear each day for the school.

<Elementos internos\FG B\10 FG B> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,18%]

Referencia 1 - Cobertura 0,04%

Hope you enjoy...

Referencia 2 - Cobertura 1,18%

couldn't stop my car in time...

Referencia 3 - Cobertura 1,26%

I dropped and I got inconcious...

Referencia 4 - Cobertura 0,69%

These are absurd...

<Elementos internos\FG B\13 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 15,80%]

Referencia 1 - Cobertura 10,84%

When I was 13, I was a Fan of downhill with bikes and I usually go to mountain to do it with my Mondraker, but one time, my wheels get noser when I hit floor in a high jump and I felt over and hit my head, and I broke my leg, It couldn't be worse thanks to the helmet, because I wear a helmet.

Referencia 2 - Cobertura 4,96%

I think school uniforms has advantages and disadvantages but it's a cool form of going to school but I prefer going with my own style.

<Elementos internos\FG B\14 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,64%]

Referencia 1 - Cobertura 1,64%

I knew that I have forgotten my bag on the bus I tried to run

<Elementos internos\FG B\16 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,45%]

Referencia 1 - Cobertura 0,63%

if I was well Although

Referencia 2 - Cobertura 0,83%

took me to the hospital Now I

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,18%]

Referencia 1 - Cobertura 2,60%

You know me I like to sit down in the countryside and relax. Reading or drawing something.

Referencia 2 - Cobertura 0,58%

or anyone. at least.

<Elementos internos\FG B\24 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,50%]

Referencia 1 - Cobertura 1,50%

When I was having the shower. I slipped and I fell down.

<Elementos internos\FG B\25 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,69%]

Referencia 1 - Cobertura 2,69%

The last summer, we went to Alicante when in the street we had got an accident

<Elementos internos\FG B\27 FG B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 9,63%]

Referencia 1 - Cobertura 2,63%

I broke my arm and my father wasn't hurt, it wasn't dangerous now but my father don't drive if he is tired.

Referencia 2 - Cobertura 7,00%

They think that if they wear school uniforms, they don't have to think what to wear everyday, and there aren't differences between students..and it's true, however I think wear school uniforms is old-fashion and don't show the personality of the people, then I prefer don't wear them.

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,33%]

Referencia 1 - Cobertura 2,33%

When I've done my homework and I'm a little bit annoyed. I usually listen to music and dance.

<Elementos internos\FG B\30 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,84%]

Referencia 1 - Cobertura 6,84%

I think that uniforms is convenient for ours because we only need the same clothes and we don't think wich clothes had to put and it's more useful for washing, in other hand the uniforms are uglies and I like put my normal clothes.

<Elementos internos\FG M\15 FG M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,37%]

Referencia 1 - Cobertura 1,67%

Yesterday, I was very scared, when I waked up

Referencia 2 - Cobertura 1,70%

I love uniforms, is degant and in the morning,

<Elementos internos\FG M\26 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,36%]

Referencia 1 - Cobertura 1,36%

well ... I started karate a long time ago...

<Elementos internos\FL B\02 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,02%]

Referencia 1 - Cobertura 2,02%

all the people goes on the same way, and I see that very boring.

<Elementos internos\FL B\03 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,63%]

Referencia 1 - Cobertura 1,63%

we finally stayed on rank 3 that's great for us.

<Elementos internos\FL B\05 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,73%]

Referencia 1 - Cobertura 6,03%

The other team are really good and Its car were very faster but finally I win the competition beause in the final my car's rival team lose the frontal part of this car and I spend my free time in do better my car

Referencia 2 - Cobertura 1,71%

and three friends when we arrived to the top of the mountain

<Elementos internos\FL B\06 FL B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,19%]

Referencia 1 - Cobertura 9,19%

My opinion about the school uniform is not very good, because your way to wear can represent your personality or your feelings and is a way to express you, but if you have to wear everyday that same clothes you cant and also is very bored, so I don't like the uniforms and I prefer to wear the clothes I want and I like.

<Elementos internos\FL B\26 FL B> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 18,79%]

Referencia 1 - Cobertura 10,36%

We were riding our motor bikes down the street at eighty km/h, the maximum, suddenly a lorry crossed a crossroad and my friend crashed, it was terrible, but worst was yet to come, I looked back and I crashed with a car, fortunately, I survived and I just broke my leg, my friend, however, had really important wounds and stayed at the hospital for one month.

Referencia 2 - Cobertura 8,43%

In my opinion, I don't like them, I think we can wear whatever we want. It's true that it makes everyone look formal and distinguishes the school from the rest, but I hate buying uniforms, cleaning them everyday, etc. and letting people to not wear an uniform also improves their imagination

<Elementos internos\FL M\02 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,54%]

Referencia 1 - Cobertura 7,54%

I was very scary because it was a terrified accident but the police arrived there and the victims didn't died when the police arrived it made me many questions and I answer it finally they made question to other people and finally I went to my house.

<Elementos internos\FL M\05 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,72%]

Referencia 1 - Cobertura 3,72%

Well, first of all, I like karate too, it's exciting, but two weeks ago, I enrolled in a basketball team with my friends and I'm going to train twice a week.

<Elementos internos\\FL M\\19 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,54%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

is very busy

<Elementos internos\\FL M\\20 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,82%]

Referencia 1 - Cobertura 3,56%

I have start to do football I go every Monday, tuesday and Wednesday, I'm 2 hours every day

Referencia 2 - Cobertura 1,25%

I like ply football is my hobit.

<Elementos internos\\FL M\\23 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,63%]

Referencia 1 - Cobertura 5,89%

Well now, at this time I'm not doing anything, but by the way I would like to join in an activie for example voleyball or swimming but I don't know which yet maybe if you don't mind, I can have some practice classes of karate with you.

Referencia 2 - Cobertura 6,74%

It's true that if you have a school uniform you have more time to do other things in the morning not to think what you are going to wear but personaly I prefer to choose my own clothes and be different and also I hate wearing skirt for the school it's so uncomfortable.

<Elementos internos\\FL M\\24 FL M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]

Referencia 1 - Cobertura 0,65%

at weekend. I haven't got

<Elementos internos\\FL M\\27 FL M> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,43%]

Referencia 1 - Cobertura 3,45%

when you said me that you have just started to do karate. I thought that I also should have a hobby.

Referencia 2 - Cobertura 8,98%

It was when I was seven years old, I was my mum's car with She, we could see how other vehicle impact with a bus, it was terrible, quickly we went to help, but we couldn't be anything, the police came and we had to left, there was a lot of blood in the street.

3.3.2.3 Signo de Exclamación (CLOPE)

<Elementos internos\\FG B\\08 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,76%]

Referencia 1 - Cobertura 0,76%

¡It was really terrible!

<Elementos internos\FG B\22 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,71%]

Referencia 1 - Cobertura 2,71%

The positive aspect is that you don't have to worry about what you are going to wear tomorrow!!

<Elementos internos\FG B\29 FG B> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,58%]

Referencia 1 - Cobertura 1,58%

It was so embarrassing! That became the worst night in my life!

<Elementos internos\FG M\14 FG M> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,98%

The karate is funny! and cool

Granada 2017