

# **La corrección de errores de los estudiantes taiwaneses del español como lengua extranjera en el uso de los tiempos pasados**

Mei-Chih Lin  
*Assistant Professor of  
Department of Spanish  
Wenzao Ursuline College of Language*

## **Resumen**

La corrección de errores es uno de los temas más discutidos y ocupa un lugar muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2), ya que el error, visto como algo inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje de una LE y como un producto de la aplicación de las estrategias de aprendizaje, nos ofrece información sobre cuánto ha progresado el estudiante en la lengua meta y cuánto le queda por aprender. El objetivo de esta comunicación consiste en discutir sobre la eficacia de la corrección de los errores en el uso de los tiempos pasados, que resultan difíciles de adquirir por los estudiantes taiwaneses, así como en dar algunas pistas para corregirlos eficazmente. Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos recogido y analizado un corpus de ochenta producciones escritas realizadas por estudiantes de los cuatro cursos del Departamento de Español de la Universidad Providence de Taichung. Hablaremos, primero, de qué hacer ante el dilema de corregir o no los errores y en caso de optar por una respuesta afirmativa, cómo y cuándo procede hacerlo. Luego examinaremos los criterios que se podrían tomar en cuenta a la hora de corregir los errores en el uso de los tiempos pasados. Finalmente, ofreceremos algunas orientaciones didácticas que podrían ser de ayuda para resolver las dificultades que encuentran nuestros estudiantes en esta parcela de la gramática española.

Palabras claves: corrección, error, lengua extranjera (LE), lengua segunda (L2), tiempos pasados.

## Introducción

La corrección es una de las actividades más importantes y frecuentes en las clases de lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2). Los profesores dedican una gran parte del tiempo docente a corregir las producciones tanto orales como escritas de sus estudiantes. Los errores que cometen éstos últimos representan una señal de progreso, sin la cual el aprendizaje es imposible; es decir, nos sirven como guías para el funcionamiento interno del proceso de la adquisición de L2 o LE. Son útiles, ya que nos proporcionan información interesante acerca del proceso de aprendizaje de L2 o LE. Como Corder (1967: 167) apuntaba: “*A learner’s errors...are significant in [that] they provide to the researcher evidences of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language*”.

El presente artículo tiene como objetivo la corrección de los errores<sup>1</sup> de la expresión escrita en el uso de los tiempos pasados, que resultan uno de los aspectos gramaticales más difíciles de adquirir por nuestros estudiantes y las medidas que se pueden tomar para que la corrección sea más eficiente. Con el fin de realizar nuestra investigación, hemos tomado como base un corpus<sup>2</sup> de ochenta producciones escritas por estudiantes de los cuatro cursos del Departamento de Español de la Universidad Providence de Taichung. Presentaremos, primero, las diferentes posturas que han manifestado los investigadores ante el dilema de si se debe corregir o no los errores y en caso de optar por una respuesta afirmativa, cómo y cuándo procede hacerlo. Luego exploraremos los criterios que se podrían tomar en consideración a la hora de corregir los errores en el uso de los tiempos pasados. Y, por último, proporcionaremos algunas orientaciones didácticas que podrían ser de gran utilidad para comenzar a resolver este problema.

## El tratamiento de los errores

Se han adoptado distintas posturas respecto al tratamiento de los errores. Se entiende por corrección de error el tipo de retroalimentación que abarca tanto la retroalimentación implícita como la explícita en un entorno natural o en la instrucción formal (Sheen, 2004: 264; Ribas Moliné y D’Aquino Hilt, 2004: 32); en otras palabras, es una intervención sobre los errores de los aprendices. El profesor o los compañeros de clase comentan cómo el estudiante ha ejecutado determinada actividad de aprendizaje. El objetivo de este tratamiento pedagógico del error no es otro que la mejora de la competencia lingüística, comunicativa y cultural de los discentes, obtener la precisión formal. Las principales preguntas que se

---

<sup>1</sup> Nuestra investigación excluye los *mistakes* [faltas o equivocaciones] de nuestros informantes.

<sup>2</sup> Recogido durante el curso académico 2004-2005 y que había servido de base para la redacción de nuestra tesis doctoral.

plantean tienen que ver con si se deben o no corregir los errores y, en caso de optar por una respuesta afirmativa, cómo y cuándo procede hacerlo.

Las razones por las cuales los docentes deben corregir o no los errores de los aprendientes han generado un amplio debate, suscitándose cierta polémica al respecto. En líneas muy generales, se pueden clasificar en dos grupos los investigadores que se han ocupado del tema: los que inciden en el carácter negativo de la corrección y los partidarios de la corrección. Los estudiosos del primer grupo, tales como Cohen y Robbins (1976), Truscott (1996, 1999), Polio, Fleck y Leder (1998) y Fazio (2001), observaron que las intervenciones correctivas son ineficaces e inútiles, puesto que no mejoran la producción escrita de los estudiantes. Así, por ejemplo, Fazio (2001) señala que sus estudios no indican ninguna mejora significativa en los sujetos que habían recibido intervenciones correctivas. También Krashen (1983: 177) incide en el carácter perjudicial de la corrección de errores durante el discurso lingüístico: *“Our view is that overt error correction of speech even in the best of circumstances is likely to have a negative effect on the students’ willingness to try to express themselves”*.

Por el contrario, las investigaciones de otros expertos como Chaudron (1988), Radecki y Swales (1988), Leki (1991), Ferris (1995), Hedgcock y Lefkowitz (1996), Chandler (2003) y Sossouvi (2007) demostraron que a los discentes les gusta que sus profesores corrijan sus errores lingüísticos, ya que sacan provecho de tales intervenciones correctivas. Los estudios de Chaudron (1988) apuntan que la mayoría de los aprendientes considera que la corrección de los errores<sup>3</sup> por el docente es la mayor fuente de mejora de su nivel, sobre todo durante el proceso de aprendizaje de L2 o LE. Del mismo modo, los estudios de Leki (1991) revelan que a la mayoría de los sujetos de su muestra, que están aprendiendo el inglés como L2, les encanta que el profesor les corrija. Las investigaciones llevadas a cabo por Fathman y Whalley (1990) también indican que entre el grupo de estudiantes que recibieron corrección gramatical y el que no recibió ninguna retroalimentación, el primer grupo fue el que hizo más progreso en gramática.

Sin embargo, Truscott (1996: 359) señala que *“...students believe in correction..., but this does not mean that teachers should give it to them”*, es decir, según este autor, la intervención correctiva es perjudicial para los aprendientes y debe ser abolida. Baker (1993: 155), por su parte, cree que sólo se debe corregir los errores durante el aprendizaje formal, pues la intervención correctiva tiene muchas consecuencias negativas, como la ansiedad y la inhibición, que pueden variar según la personalidad de cada aprendiz. No obstante, distintos trabajos psicológicos realizados han invalidado la corrección formal (Martínez Agudo, 2004: 90).

Las distintas negativas al tratamiento del error han provocado reacciones, comentarios y críticas diversas en artículos y en congresos especializados. Ferris (1999) cree que las conclusiones de Truscott (1996: 328-329) resultan prematuras y bastante fuertes. Igualmente,

---

<sup>3</sup> Sin embargo, Chaudron (1988), al mismo tiempo, revela que estas intervenciones correctivas son, la mayoría de las veces, arbitrarias, ambiguas, idiosincrásicas y asistemáticas (cf. Sheen, 2004: 26).

el mismo autor y Lee (2004: 286) observan que la experiencia diaria del docente muestra que los aprendientes se sienten frustrados cuando no hay retroalimentación por parte del enseñante, es decir, cuando el profesor no los corrige.

Recientes investigaciones sobre la atención a la forma, realizadas por estudiosos tales como Lyster y Ranta (1997), Doughty y Williams (1998), Ellis (1998) y James (1998), han confirmado que la intervención correctiva es un requisito básico para evitar la fosilización de los errores y para que se siga desarrollando la competencia lingüística. Desde esta concepción, se puede decir que se corrigen los errores para establecer el nivel de aprovechamiento del aprendiente en cada actividad de aprendizaje y para enmendar los tipos de errores más relevantes detectados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, de todos estos datos, el estudio longitudinal llevado a cabo recientemente por Sossouvi (2007) con estudiantes adultos taiwaneses, recién graduados del Colegio Universitario Wenzao, demuestran asimismo el beneficio, la efectividad y el profundo impacto que las intervenciones correctivas tienen en las producciones tanto orales como escritas.

Nosotros, en este trabajo de investigación, partimos de la convicción de que la corrección de errores es una actividad necesaria y útil y que puede potenciar los procesos de aprendizaje de una L2 o LE (Bley-Vroman, 1986; White, 1991; Schwartz, 1993; Han, 2002: 24; Ferris, 1999, 2004; Ribas Moliné y D'Aquino Hilt, 2004; Sossouvi, 2007; Shin, 2008, etc.), ya que desempeña una función fundamental durante la edificación de nuevos conocimientos, principalmente en el aula. La ausencia de corrección formal de los errores lingüísticos puede inducir al aprendiente al descuido o a no tomar en serio el proceso de aprendizaje de la lengua meta y, como muy bien advierte Ferris (1999: 8), los estudiantes no tendrán ganas de mejorar sus habilidades en la lengua meta. Además, como apunta Sossouvi (2004: 273), la corrección lingüística desempeña un papel clave en todos los métodos empleados en investigaciones importantes (el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores, el Modelo basado en la Interlengua) que analizan los errores, ya que todos tienden a asociar las interferencias a un conocimiento defectuoso de la LE, refiriéndose a las discrepancias que hay entre la L1 y la LE.

Los estudiosos partidarios del análisis contrastivo consideraban necesario predecir los errores con el objeto de evitarlos, ya que el error era síntoma de fracaso. Para ello, bastaba con comparar y contrastar las lenguas, puesto que se creía que las similitudes lingüísticas entre la lengua materna y la L2 o LE nunca causarían problemas, y que había que concentrarse en aquellas estructuras que resultaran diferentes para evitar la transferencia negativa. La corrección debía ser sistemática e inmediata y la enseñanza debía centrarse en la evaluación de los errores. Los docentes llamaban constantemente la atención a los estudiantes sobre aquellas formas lingüísticas que suponían que iban a producir mal y los interrumpían para corregirlos o indicarles las formas erróneas cuando producían textos escritos u orales. Asimismo, para reducir la producción de errores, se exigía al aprendiz que repitiera hasta la saciedad las formas adecuadas por medio de *drills* [ejercicios estructurales], pues se creía que la memorización podía conseguir una interiorización espontánea de las reglas gramaticales y que la interacción entre estímulo-respuesta -refuerzo erradicaría los errores (Ferrán Salvadó,

1990: 291).

Este énfasis exclusivo en la corrección a menudo tiene el efecto de minar la autoestima de los discentes e incluso de dificultar la comunicación. En efecto, induce a los aprendices a centrarse en la estructura formal, en lugar de hacerlo en la comunicación, y a evitar el uso de las estructuras más difíciles, limitando así sus potencialidades, puesto que ello les impide verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta. Por esta razón, estudiosos como Norrish (1983) postulan la inutilidad de la corrección exhaustiva y repetitiva, que aumenta en el aprendiz la sensación de recelo o de miedo ante la lengua meta.

En los últimos años, las actitudes hacia los errores de los aprendices han cambiado mucho y son cada vez más tolerantes. De hecho, la corrección lingüística se ha convertido en una cuestión de punto de vista y de percepción por parte del docente. Es decir, el momento y el modo de corregir dependen de cada profesor y de los objetivos que tenga en cada momento.

La corrección, no obstante, sigue pareciendo una forma natural de tratar el error. Para llevarla a cabo, la primera pregunta que se nos plantea es ¿qué error hay que corregir? Dado que nuestra atención se centra en los errores que inciden en los tiempos pasados, creemos adecuado que el docente corrija todos los errores, si bien, para que la intervención correctiva sea más productiva, el profesor podría señalar sólo los errores más relevantes en cada composición. Son tres los criterios que se podrían tomar en consideración a la hora de decidir sobre este aspecto: (i) Errores globales vs. errores locales, (ii) la frecuencia de los errores y (iii) los errores relacionados con los aspectos lingüísticos que se estén trabajando.

## Intento de aplicación

El objetivo de esta sección es ilustrar los tres criterios mencionados arriba con ejemplos sacados de nuestro corpus. Señalamos que hemos escogido para cada criterio los ejemplos más relevantes, para no desbordar los límites de la presente ponencia.

### (i) Errores globales vs. Errores locales.

Si el docente opta por la corrección de los errores, lo primero que debería hacer es tener en cuenta aquellos errores que impiden la comprensión (errores globales) en lugar de centrarse en los fallos locales, es decir, los que no dificultan la comprensión de la frase o del texto. Por ejemplo, en nuestro corpus, si tomamos los sujetos 2º-10, 2º-19, 1º-19, 2º-5, 2º-6, 3º-8 y 4º-1<sup>4</sup>, se deben corregir las oraciones siguientes: “Aquella (Allí) apredí (aprendí) cosas...” (2º-10); “...pero gené (gané) mucho dinero...” (2º-19); “Depende de paragua y facal Leche (防晒乳液)” (1º-19); “Vamos a cenar no puedo contar contigo.” (2º-5); “Quizás nos viajemos juntos durante los días.” (2º-6); “No me pensó más en los días.” (3º-8); “Nosotros damos un echando dedo por la playa.” (4º-1), puesto que “gené”, “apredí”, “facal Leche”, “contar contigo”, “durante los días”, “No me pensó más en los días” y “un echando dedo”

---

<sup>4</sup> Las composiciones realizadas por los informantes aparecen recogidas en el apéndice de este trabajo.

impiden la comprensión de las oraciones en las que aparecen.

(ii) Frecuencia de los errores.

Otro criterio para decidir cuáles son los tipos de errores más relevantes es la frecuencia de aparición. Según Ferris (2002: 58-59), existen dos maneras de trabajar con este criterio. La primera consiste en realizar un análisis de errores individualizado, basado en una muestra de redacción hecha al principio del curso. A partir de la información obtenida, el profesor puede proporcionar a cada discente la retroalimentación necesaria según sus áreas de debilidad más importantes. Por ejemplo, si cogemos la composición del participante 1º-11, se debe enfatizar en la forma del imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación: “me levantéba (levantaba) muy tarde todo(s) los días”; “...juguéba (jugaba) a(l) voleibol...”; “Cuando estéba (estaba) aburrido(a)...”. Se ve claramente que esta estudiante todavía no domina la regla.

La primera propuesta de Ferris, no obstante, puede tener algunos inconvenientes. Por una parte, requiere que los docentes empleen mucho tiempo y, por otra, puede darse el caso de que los aprendices cometan diferentes tipos de errores en distintas tareas, ya sea porque han hecho progresos o porque la actividad exige otros tipos de construcciones, de manera que las áreas de dificultad identificadas por el análisis de errores, basado en las composiciones que se realizan al principio del curso, puede que no sean las mismas que se detectan en otros momentos del proceso de aprendizaje. Estos hechos llevarían al docente a realizar análisis de errores cada vez que leyera un texto de un discente a quien estuviera proporcionando retroalimentación, procedimiento que constituye el segundo de los modos propuestos por Ferris para trabajar con el criterio de frecuencia.

(iii) Errores relacionados con los aspectos lingüísticos que se estén trabajando.

El profesor puede corregir sólo los errores que se produzcan en los aspectos concretos que se están tratando, los verbos más frecuentes que ya han sido estudiados y, por supuesto, los errores sistemáticos. Por ejemplo, en el primer año, cuando el profesor enseñe la conjugación del pretérito indefinido de los verbos regulares, sólo corregirá los errores que se den en estas formas. Puede señalar un único error, esforzarse por averiguar sus causas esenciales, acceder al sistema de conocimiento del estudiante y centrar su atención en la dificultad subyacente y no sólo en los rasgos superficiales de la forma correcta. Esto supone corregir el error y, también, analizarlo y explicarlo en el momento oportuno, con el fin de ayudar al estudiante a buscar la forma correcta y, al mismo tiempo, a aprender más o algo nuevo. Cuando el alumno no es capaz de resolver el error por sí mismo, se puede recurrir a los compañeros o, incluso, se puede pedir que los estudiantes intercambien sus redacciones y las corrijan. También es recomendable comentar los errores más recurrentes cometidos por los estudiantes en clase para que el discente reciba mayor información sobre el uso correcto de esa(s) forma(s) en distintos contextos: se pueden explicar de nuevo las reglas de usos o repasar el contraste entre los tiempos pasados, sobre todo, en lo tocante al pretérito imperfecto

y el pretérito indefinido (cada vez que sea necesario) y se pueden dar las sugerencias oportunas. También creemos que es útil que el docente ofrezca a los aprendices textos en los que aparezcan las formas tratadas en contextos variados. En los casos de errores de “desarrollo”, conviene tener paciencia y esperar a que llegue el momento oportuno, es decir, cuando el propio aprendiz se percate de sus errores y reconozca las formas correctas. Otra posible actuación podría ser pedir a los discentes que indicaran los aspectos, las formas o los verbos que les causan mayor inseguridad y tratar únicamente los problemas que señalen. En términos generales, el docente debe ser un guía que facilite a los estudiantes las estrategias que les permitan revisar y corregir las reglas que ellos mismos han ido deduciendo e interiorizando. Los estudiantes, por tanto, deben tomar parte activa en las diferentes técnicas de corrección seleccionadas por su profesor.

No podemos finalizar este artículo sin presentar, a modo de ejemplo, una serie de actividades que permitan a los estudiantes taiwaneses practicar los usos y valores de los tiempos pasados. Constituyen una sencilla propuesta que no tiene otro fin que poner un granito de arena para contribuir a la mejora del uso de los tiempos estudiados que presentan gran dificultad para los aprendices asiáticos.

## **Propuesta de actividades para la enseñanza / aprendizaje de los tiempos pasados**

Las actividades que presentamos a continuación no sólo se dirigen a los aprendices de habla china, sino que, también, pueden ser útiles para cualquier estudiantes de español como lengua extranjera. El tiempo de realización puede variar de una a dos horas, dependiendo del alumnado y de los objetivos del docente. Es una serie de actividades que sirve para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, ayudarles en la superación de los usos inadecuados de los tiempos pasados y en la corrección de sus errores.

### Actividad 1 (nivel inicial -A<sup>5</sup>-)

#### **Tema**

Contar lo que hiciste ayer

#### **Objetivos**

- \* Objetivos comunicativos: relatar sucesos, hábitos o estados pasados.
- \* Objetivos lingüísticos: aprender a usar correctamente los tiempos pasados.

#### **Descripción**

\* Se pide a los alumnos que trabajen en parejas (**A** y **B**). **A** hace preguntas como *Ayer fui al cine con mi amigo José. Y tú, ¿qué hiciste?* Y **B** contesta algo similar a *Ayer, dormí todo el*

---

<sup>5</sup> Con A, B y C hacemos referencias a los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

día... También se les puede proponer que cambien de pareja, según el tiempo del que se disponga para realizar esta actividad.

#### Actividad 2 (nivel inicial o intermedio -A y B-)

##### **Tema**

Presentación de una coartada

##### **Objetivos**

- \* Objetivos comunicativos: relatar sucesos, hábitos o estados pasados.
- \* Objetivos lingüísticos: aprender a usar correctamente los tiempos pasados.

##### **Descripción**

\* El profesor pide a los alumnos que trabajen en parejas (**A** y **B**). **A** desempeña el papel de comisario de policía o inspector de policía y **B** el de la persona que presenta la coartada. **A** pregunta a **B** por lo que hizo ayer entre las 18 y las 22 horas. Por ejemplo, **B** podría comenzar la conversación diciendo: *A las 19 horas, fui al cine.* Y **A**, según las contestaciones de **B**, podría hacer las siguientes preguntas: *¿Con quién? ¿Qué película echaban?...*

#### Actividad 3 (nivel intermedio o avanzado -B y C-)

##### **Tema**

Recuerdos del pasado

##### **Objetivos**

- \* Objetivos comunicativos: relatar sucesos, hábitos o estados pasados.
- \* Objetivos lingüísticos: aprender a usar correctamente los tiempos pasados.

##### **Descripción**

- \* Se hace trabajar a los alumnos en grupos de dos. Se sugieren los siguientes temas:
  - a) ¿Qué hiciste durante las fiestas navideñas, el año nuevo chino o San Valentín?
  - b) Cuenta por escrito una fiesta en familia o con tus amigos/as de la que tengas un buen recuerdo.
  - c) Cuenta a tus compañeros las aventuras que viviste en un viaje, por Taiwán o por el extranjero. Deberás usar tiempos pasados.
  - d) Recuerdos de la niñez:
    - Tienes que hacer una entrevista y hablar de tu niñez.  
Por ejemplo: ¿Qué querías hacer de mayor cuando eras niño(a)?  
¿Qué tipo de niño(a) eras tú?  
¿Dónde vivías?  
¿Dónde ibas a veranear?
    - Cuenta cómo pasabas las vacaciones de verano cuando eras niño(a).

#### Actividad 4 (nivel avanzado -C-)



## **Tema**

Adivinanza

## **Objetivos**

- \* Objetivos comunicativos: relatar sucesos, hábitos o estados pasados.
- \* Objetivos lingüísticos: aprender a usar correctamente los tiempos pasados.

## **Descripción**

\* El profesor pide a los alumnos que hablen de alguien de su país u otro país que salió de la nada y llegó a ser una persona de reconocido prestigio en el ámbito internacional. Propone, primero, que trabajen en parejas (**A** y **B**). **A** describe a la persona famosa (un político, un cantante, un actor, etc.) y sus hazañas o sus hechos más destacados. **B** hace preguntas y tiene que adivinar de qué persona se trata. Luego **B** describe a otra persona que **A** tiene que adivinar.

## Actividad 5 (nivel avanzado -C-)

### **Tema**

Conjugar los verbos que aparecen entre paréntesis en los siguientes cuentos utilizando el tiempo pasado (pretérito imperfecto o pretérito indefinido) que sea más adecuado.

### **Objetivos**

- \* Objetivos comunicativos: relatar sucesos, hábitos o estados pasados.
- \* Objetivos lingüísticos: aprender a usar correctamente los tiempos del pasado (pretérito imperfecto, pretérito indefinido de indicativo).

### **Descripción**

\* Se entrega a los alumnos los siguientes cuentos y se les pide que conjuguen los verbos que aparecen entre paréntesis en los tiempos adecuados. Después los alumnos comentan sus errores. Finalmente el profesor explica de nuevo sus usos, de qué se trata y por qué hay que utilizar uno y no el otro.

Cuento 1:

Cierta vez (ir) \_\_\_\_\_ por un camino unos hombres con un arreo. (Alojar) \_\_\_\_\_, en una noche, en una quebrada, y por un portezuelo se les (salir) \_\_\_\_\_ las mulas y (tomar) \_\_\_\_\_ por la orilla de una laguna. Y no les (encontrar) \_\_\_\_\_ más rastros durante tres días. Al cuarto día, el marucho (llegar) \_\_\_\_\_ a la laguna y donde (hallar) \_\_\_\_\_ en la orilla una sirena, dueña de una gran riqueza. La (sorprender) \_\_\_\_\_ desnuda, peinándose. (Querer) \_\_\_\_\_ tirarse al agua, y no le (dar) \_\_\_\_\_ tiempo el marucho, y la (hablar) \_\_\_\_\_. La (saludar) \_\_\_\_\_ y le (preguntar) \_\_\_\_\_ ella qué (andar) \_\_\_\_\_ haciendo. El marucho le (decir) \_\_\_\_\_ que (andar) \_\_\_\_\_ en busca de las mulas. Entonces ella le (decir) \_\_\_\_\_ que las (tener) \_\_\_\_\_ en su finca. Que no le diga a ninguno de los compañeros y que vuelva al día siguiente a la madrugada. Que ella estaría transformada en vaca muy mala. Estaría en la orilla de la laguna, y en cuanto él asome al portezuelo, ella lo (ir) \_\_\_\_\_ a atacar, pero que

no tenga miedo, que la atropelle también él, que la agarre de las astas y no se deje vencer.

El muchacho, en lugar de hacer lo que le (indicar) \_\_\_\_\_ la sirena, que atropellara la vaca, en cuanto lo (atropellar) \_\_\_\_\_ la vaca (tomar) \_\_\_\_\_ disparando de vuelta hasta el lugar donde se (encontrar) \_\_\_\_\_ los compañeros. Muy enfermo (estar) \_\_\_\_\_ todo el día, tirado en cama, haciéndose el enfermo por ver si la (encontrar) \_\_\_\_\_ de nuevo a la sirena, al día siguiente. Al otro día a las doce (ir) \_\_\_\_\_ de nuevo a la laguna, pero ya no la (encontrar) \_\_\_\_\_ más a la sirena, y la tropa de mulas (estar) \_\_\_\_\_ *pastiando* a la orilla de la laguna. No (poder) \_\_\_\_\_ viajar ese día, pero al siguiente, el muchacho (volver) \_\_\_\_\_ a buscar la sirena en la laguna, pero ya no (encontrar) \_\_\_\_\_ ni laguna ni nada. Tan sólo (haber) \_\_\_\_\_ sirenas y lugares desconocidos que él no había visto nunca. Mientras tanto, los otros compañeros no (poder) viajar porque cuando se (levantar) \_\_\_\_\_ ya no (estar) \_\_\_\_\_ el compañero, y a gatas, a fuerza de gritos, (poder) \_\_\_\_\_ encontrarse con él. Y recién le (contar) \_\_\_\_\_ al patrón y a los compañeros, que se (lamentar) \_\_\_\_\_ porque no les (avisar) \_\_\_\_\_ antes. Y el muchacho se (volver) \_\_\_\_\_ loco pensando en la sirena. (Pedrosa, 2002: 90-91)

Cuento 2:

*Mi cuento vuela, sobrevuela, circunvuela y cae sobre un hombre y una Mami Watá.*

Me lo (contar) \_\_\_\_\_ mi abuela.

(Ser) \_\_\_\_\_ un hombre muy pobre pero casado. A veces no (tener) \_\_\_\_\_ nada que comer. Un día (irse) \_\_\_\_\_ a la playa a medianoche con perfume, espejo y unas velas. (Encender) \_\_\_\_\_ las velas y (decir) \_\_\_\_\_ :

–*Mami Watá*, reina de las aguas dulces y saladas, ven aquí. Te necesito. Tengo regalos para ti.

De repente, un viento (empezar) \_\_\_\_\_ a soplar. Las olas del mar (calmarse) \_\_\_\_\_ y, de repente, (surgir) \_\_\_\_\_ del mar una *Mami Watá*, una sirena mitad mujer, mitad pez, con pelo largo y flotante.

–Aquí estoy, hombre. ¿Qué quieres? –le (decir) \_\_\_\_\_ *Mami Watá*.

–Te he traído algún regalo y quiero ser rico – (decir) \_\_\_\_\_ el hombre.

–Si quieres ser rico, yo te haré rico. Pero, como me has traído ya la “dote”, seré tu esposa. Pero nunca debes revelar el secreto a nadie.

–Sí. Quiero ser rico. Confía en mí. No diré nada a nadie. No tengo más que una palabra – (decir) \_\_\_\_\_ el hombre.

El hombre (volver) \_\_\_\_\_ a casa. De repente, (haber) \_\_\_\_\_ un cambio extraordinario en su vida...(Encontrar) \_\_\_\_\_ en su maleta mucho dinero. (Volverse) \_\_\_\_\_ muy rico. De vez en cuando, si su esposa no (estar) \_\_\_\_\_ a su lado, (sentir) \_\_\_\_\_ la presencia de una mujer, muy guapa, la sirena *Mami Watá*.

Su verdadera esposa le (preguntar) \_\_\_\_\_ un día:

–Cariño mío, ¿de dónde has sacado tanto dinero?

–No te preocupes, mujer. Un día te lo diré... Por el momento, cállate y disfruta de la

vida.

El hombre (comprar) \_\_\_\_\_ coches, (construir) \_\_\_\_\_ un buen palacio, etc. (Convertirse) \_\_\_\_\_ en el hombre más rico de la región.

Pero ya no (ir) \_\_\_\_\_ a la playa a ver a *Mami Watá* para regalarle perfume y espejo. *Mami Watá* (enfadarse) \_\_\_\_\_ y le (decir) \_\_\_\_\_.

–Te había dicho que (tener) \_\_\_\_\_ que venir a verme. Después de ser rico me (olvidar) \_\_\_\_\_. A veces, cuando te visito, tu esposa está a tu lado. No puedo compartirte con ella. Hazla volver a sus padres.

–No sé cómo despedir a mi esposa.

–Pues yo misma lo haré. Hemos firmado un pacto –(concluir) \_\_\_\_\_ *Mami Watá*.

A partir de aquel día, la esposa (empezar) \_\_\_\_\_ a ver cosas raras: muchas chicas guapas en la vivienda, por todas partes, que le (decir) \_\_\_\_\_:

–Vete de aquí, es mi casa.

La esposa (sentir) \_\_\_\_\_ miedo y (irse) \_\_\_\_\_ a vivir con sus padres en el pueblo vecino. Al principio, todo (andar) \_\_\_\_\_ bien con la nueva esposa *Mami Watá*. Pero, como el hombre (ser) \_\_\_\_\_ rico, (comenzar) \_\_\_\_\_ a cortejar a las muchachas más jóvenes. (Enamorarse) \_\_\_\_\_ de una y la (colmar) \_\_\_\_\_ de regalos y de atenciones, porque (querer) \_\_\_\_\_ ahora una mujer humana, y no una mujer sirena.

Un día, en ausencia de su mujer *Mami Watá*, el hombre (estar) \_\_\_\_\_ con la joven muchacha. Su esposa *Mami Watá* (venir) \_\_\_\_\_ a sorprenderlos *in fraganti*. Sin decir palabra, *Mami Watá* (volver) \_\_\_\_\_ la espalda y desapareció.

Un viento violento (empezar) \_\_\_\_\_ a destruir todas las propiedades del hombre. Y los restos (aplastar) \_\_\_\_\_ los cadáveres del hombre y de la nueva conquista.

Y así termina el cuento. *Kplon* (moraleja): si se pacta con una *Mami Watá* o cualquier persona, hay que seguir las reglas del juego. Si no, uno es castigado. Y las muchachas deben tener cuidado con los hombres demasiado ricos (Sossouvi, 2002: 222-224).

## Soluciones

Cuento 1:

Cierta vez (ir) iban por un camino unos hombres con un arreo. (Alojar) Alojaron, en una noche, en una quebrada, y por un portezuelo se les (salir) salieron las mulas y (tomar) tomaron por la orilla de una laguna. Y no les (encontrar) encontraron más rastros durante tres días. Al cuarto día, el marucho (llegar) llegó a la laguna y donde (hallar) halló en la orilla una sirena, dueña de una gran riqueza. La (sorprender) sorprendió desnuda, peinándose. (Querer) Quiso tirarse al agua, y no le (dar) dio tiempo el marucho, y la (hablar) habló. La (saludar) saludó y le (preguntar) preguntó ella qué (andar) andaba haciendo. El marucho le (decir) dijo que (andar) andaba en busca de las mulas. Entonces ella le (decir) dijo que las (tener) tenía en su finca. Que no le diga a ninguno de los compañeros y que vuelva al día siguiente a la

madrugada. Que ella estaría transformada en vaca muy mala. Estaría en la orilla de la laguna, y en cuanto él asome al portezuelo, ella lo (ir) iba a atacar, pero que no tenga miedo, que la atropelle también él, que la agarre de las astas y no se deje vencer.

El muchacho, en lugar de hacer lo que le (indicar) indicó la sirena, que atropellara la vaca, en cuanto lo (atropellar) atropelló la vaca (tomar) tomó disparando de vuelta hasta el lugar donde se (encontrar) encontraban los compañeros. Muy enfermo (estar) estuvo todo el día, tirado en cama, haciéndose el enfermo por ver si la (encontrar) encontraba de nuevo a la sirena, al día siguiente. Al otro día a las doce (ir) fue de nuevo a la laguna, pero ya no la (encontrar) encontró más a la sirena, y la tropa de mulas (estar) estaba *pastiando* a la orilla de la laguna. No (poder) podieron viajar ese día, pero al siguiente, el muchacho (volver) volvió a buscar la sirena en la laguna, pero ya no (encontrar) encontró ni laguna ni nada. Tan sólo (haber) había sierras y lugares desconocidos que él no había visto nunca. Mientras tanto, los otros compañeros no (poder) podían viajar porque cuando se (levantar) levantaron ya no (estar) estaba el compañero, y a gatas, a fuerza de gritos, (poder) podieron encontrarse con él. Y recién le (contar) contó al patrón y a los compañeros, que se (lamentar) lamentaban porque no les (avisar) avisó antes. Y el muchacho se (volver) volvió loco pensando en la sirena. (Pedrosa, 2002: 90-91)

Cuento 2:

*Mi cuento vuela, sobrevuela, circunvuela y cae sobre un hombre y una Mami Watá.*

Me lo (contar) contó mi abuela.

(Ser) Era un hombre muy pobre pero casado. A veces no (tener) tenía nada que comer. Un día (irse) se fue a la playa a medianoche con perfume, espejo y unas velas. (Encender) Encendió las velas y (decir) dijo:

–*Mami Watá*, reina de las aguas dulces y saladas, ven aquí. Te necesito. Tengo regalos para ti.

De repente, un viento (empezar) empezó a soplar. Las olas del mar (calmarse) se calmaron y, de repente, (surgir) surgió del mar una *Mami Watá*, una sirena mitad mujer, mitad pez, con pelo largo y flotante.

–Aquí estoy, hombre. ¿Qué quieres? –le (decir) dijo *Mami Watá*.

–Te he traído algún regalo y quiero ser rico – (decir) dijo el hombre.

–Si quieres ser rico, yo te haré rico. Pero, como me has traído ya la “dote”, seré tu esposa. Pero nunca debes revelar el secreto a nadie.

–Sí. Quiero ser rico. Confía en mí. No diré nada a nadie. No tengo más que una palabra – (decir) dijo el hombre.

El hombre (volver) volvió a casa. De repente, (haber) hubo un cambio extraordinario en su vida...(Encontrar) Encontró en su maleta mucho dinero. (Volverse) Se volvió muy rico. De vez en cuando, si su esposa no (estar) estaba a su lado, (sentir) sentía la presencia de una

mujer, muy guapa, la sirena *Mami Watá*.

Su verdadera esposa le (preguntar) preguntó un día:

–Cariño mío, ¿de dónde has sacado tanto dinero?

–No te preocupes, mujer. Un día te lo diré... Por el momento, cállate y disfruta de la vida.

El hombre (comprar) compró coches, (construir) construyó un buen palacio, etc. (Convertirse) Se convirtió en el hombre más rico de la región.

Pero ya no (ir) iba a la playa a ver a *Mami Watá* para regalarle perfume y espejo. *Mami Watá* (enfadarse) se enfadó y le (decir) dijo.

–Te había dicho que (tener) tenías que venir a verme. Después de ser rico me (olvidar) olvidaste. A veces, cuando te visito, tu esposa está a tu lado. No puedo compartirte con ella. Hazla volver a sus padres.

–No sé cómo despedir a mi esposa.

–Pues yo misma lo haré. Hemos firmado un pacto –(concluir) concluyó *Mami Watá*.

A partir de aquel día, la esposa (empezar) empezó a ver cosas raras: muchas chicas guapas en la vivienda, por todas partes, que le (decir) decían:

–Vete de aquí, es mi casa.

La esposa (sentir) sintió miedo y (irse) se fue a vivir con sus padres en el pueblo vecino. Al principio, todo (andar) andaba bien con la nueva esposa *Mami Watá*. Pero, como el hombre (ser) era rico, (comenzar) comenzó a cortejar a las muchachas más jóvenes. (Enamorarse) Se enamoró de una y la (colmar) colmó de regalos y de atenciones, porque (querer) quería ahora una mujer humana, y no una mujer sirena.

Un día, en ausencia de su mujer *Mami Watá*, el hombre (estar) estaba con la joven muchacha. Su esposa *Mami Watá* (venir) vino a sorprenderlos *in fraganti*. Sin decir palabra, *Mami Watá* (volver) volvió la espalda y desapareció.

Un viento violento (empezar) empezó a destruir todas las propiedades del hombre. Y los restos (aplantar) aplantaron los cadáveres del hombre y de la nueva conquista.

Y así termina el cuento. *Kplon* (moraleja): si se pacta con una *Mami Watá* o cualquier persona, hay que seguir las reglas del juego. Si no, uno es castigado. Y las muchachas deben tener cuidado con los hombres demasiado ricos. (Sossouvi, 2002: 222-224)

## Conclusiones

Comenzamos este artículo revisando el tratamiento que han recibido los errores en los tiempos pasados de la lengua española. Hemos hablado del debate que han tenido los investigadores acerca de que si se debe corregir o no los errores y en caso de optar por una respuesta afirmativa, cómo y cuándo procede hacerlo. Luego hemos examinado los criterios que se podrían tomar en cuenta a la hora de corregir los errores en el uso de los tiempos pasados. Finalmente, hemos propuesto algunas orientaciones didácticas que podrían ser de ayuda para comenzar a resolver el problema.

A partir del carácter positivo de la corrección de los errores, demostrado por investigadores como Chaudron (1988), Ferris (1995), etc., consideramos necesaria y útil la intervención correctiva ya que puede fortalecer los procesos de aprendizaje de una L2 o LE. También creemos apropiado que el docente corrija todos los errores de los aprendices en el uso de los tiempos pasados; sin embargo, podría señalar sólo los más destacados en cada redacción, con objeto de que la corrección sea más productiva. Los tres criterios que se podrían tomar en cuenta a la hora de decidir sobre este aspecto son: 1) errores globales vs. errores locales; 2) frecuencia de los errores y 3) errores relacionados con los aspectos lingüísticos que se estén trabajando. El momento y el modo de corregir dependen de cada enseñante y de los objetivos que tenga en cada momento.

Otra medida que podría ser de gran utilidad para los estudiantes taiwaneses es incrementar el contacto con la lengua española a través de la lectura y de la audición de textos auténticos, utilizando libros que respeten la norma estándar de la lengua española, prensa, cintas de casete, cintas de vídeo, CD-ROM, DVD u otro tipo de material audiovisual, TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), etc. Las actividades lúdicas pueden favorecer la fijación de reglas y el desarrollo de habilidades comunicativas; así, los estudiantes pueden disfrutar más con la lengua española a la vez que la aprenden y adquieren. Se puede fomentar asimismo el trabajo en grupo, organizando regularmente actividades que requieran el uso de los tiempos pasados y que ayuden a los discentes a comunicarse de manera espontánea en lengua española. Por último, las simulaciones y los juegos de roles pueden servir para organizar prácticas lingüísticas controladas y, también, actividades comunicativas semicontroladas y más abiertas, utilizando cuentos, hechos sociales, temas musicales, sucesos vividos en casa o en otros lugares o los diálogos propuestos en los libros de textos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Se puede completar un cuento o buscar una explicación a un suceso insólito. También se pueden escuchar canciones para que los estudiantes marquen el número de veces que se repite cada tiempo del pasado. Como variante, alguno de los pasos primeros puede consistir en que el profesor deje la letra de la canción con huecos y los alumnos los rellenen con los tiempos adecuados. En este tipo de actividad, es importante explotar una canción que interese a los estudiantes, puesto que si la canción es interesante, los aprendices realizan la tarea con entusiasmo, quieren oír la canción varias veces, pueden preguntar por el significado de ciertas palabras u oraciones e incluso memorizan y cantan la canción. En un nivel avanzado, se pueden intercambiar comentarios sobre por qué el cantante ha utilizado uno de los tiempos pasados en lugar del otro.

## Bibliografía

- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon / Avon / England: Multilingual Matters.
- Bley-Vroman, R. (1986). «Hypothesis testing in second-language acquisition theory». *Language Learning*, 36, 353-376.
- Chandler, J. (2003). «The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing». *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. & Robbins, M. (1976). «Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations». *Language Learning*, 26, 45-66.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1998). «Teaching and research: options in grammar teaching». *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Fathman, A. K. & Whalley, E. (1990). «Teacher response to student writing: focus on form versus content». En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fazio, L. L. (2001). «The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority -and majority- language students». *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- Ferrán Salvadó, J. M. (1990). «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas». En Bello, P., A. Fera, J. M.<sup>a</sup> Ferrán et al., *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos* (pp. 282-300). Madrid: Santillana.
- Ferris, D. (1999). «The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996)». *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. R. (1995). «Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms». *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The

University of Michigan Press.

- Ferris, D. R. (2004). «The “Grammar correction” debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)». *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62.
- Han, Z.-H. (2002). «Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching». *RELC Journal*, 33(1), 1-34.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1996). «Some input on input: two analyses of student response to expert feedback in L2 writing». *The Modern Language Journal*, 80, 287-308.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. D. (1983). «Newmark’s ignorance hypothesis and current second language acquisition theory». En Gass S. y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 153-183). Rowley / Mass.: Newbury House.
- Lee, I. (2004). «Error correction in L2 secondary writing classrooms: the case of Hong Kong». *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Leki, I. (1991). «The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes». *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). «Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Martínez Agudo, J. de D. (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. Londres: Macmillan.
- Pedrosa, J. M. (2002). «Las sirenas, o la inmortalidad de un mito (una visión comparatista)». En J. M. Pedrosa (Ed.), *El libro de las sirenas* (pp. 29-99). Almería: Excmo. Ayuntamiento de Roquetas de Mar.
- Polio, C., Fleck, C. & Leder, N. (1998). «“If I only had more time:” ESL learners’ changes in linguistic accuracy on essay revisions ». *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 43-68.
- Radecki, P. M. & Swales, J. M. (1988). «ESL student reaction to written comments on their written work». *System*, 16, 355-365.
- Ribas Moliné, R. & D’Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. Madrid: Edelsa.
- Schwartz, B. (1993). «On explicit and negative input data effecting and affecting competence and linguistic behavior». *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Sheen, Y. (2004). «Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings». *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Shin, S.-K. (2008). «“Fire your proofreader !” Grammar correction in the writing classroom». *ELT Journal*, 62(4), 358-365.



- Sossouvi, L. F. (2002). «Mami Watá o las sirenas en la tradición oral del pueblo fon de Benín». En J. M. Pedrosa (Ed.), *El libro de las sirenas* (pp. 221-225). Almería: Excmo. Ayuntamiento de Roquetas de Mar.
- Sossouvi, L. F. (2004). *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sossouvi, L. F. (2007). «La correction des erreurs par SMS: un matériel de plus». *Synergies Europe*, 2, 211-224.
- Truscott, J. (1996). «The case against grammar correction in L2 writing classes». *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). «The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: a response to Ferris ». *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- White, L. (1991). «Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom». *Second Language Research*, 7, 133-161.

## **Apéndice:**

### **Composiciones escritas realizadas por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera**

**Grupo: 1°**

**11**

Querido Amanda:

¿Como estás? Yo estoy muy bien. Durante las vacaciones de verano, me levantéba muy tarde todo los días. Por la tarde, juguéba a voleibol con mi amigos, por la noche, vía la tele en mi casa con mi familia. Cuando estéba aburrido, mi hermana menor y yo ibamos a abiblioteca vimos libros. En el fin de las vacaciones de verano, todo las mi familia fuimos a playa y nadamos en piscina. Nosotros muy contenta.

Un beso, Angelita

**Grupo: 1°**

**19**

Dulce:

¿Qué tal? Estoy bien. Fui a kenting dos semanas. Nadé en la playa con mi familia. Estuvo muy calor. Depende de paragua y facal leche (防晒乳液). Luego escuché la concierto en la playa por la tarde. ¡Era estupendo! ¡Verdad! Quiero ir a kenting próxima verano con tú. ¿Te parece bien? Pienso que sí. ¿y tú? ¿Qué hiciste las vacaciones? ¿jugué con tú novio o viajé sólo? Espero también estuviste bien. ¡Hasta otro día!

Mucho besos.

2005. 6. 2.    Tú amiga    Luz

**Grupo: 2°**

**5**

Taichung

02-12-04

Querida Carmen:

¡Hola! ¿Cómo estás? Yo, estoy muy bien, sobre todo, las vacaciones de verano. He visitado unas amigas mías en Kenting este verano durante diez días.

Los diez días nosotros hemos ido muchas lugares famosas e interesantes. Y además, la playa es tan buena que mucha gente han reunido en la playa, también me gusta la playa mucho. He pasado mucho tiempo allí. ¿Y sabes quién he visto? ¡Pepe! ¿Te recuerdas? Es un compañero de la escuela de película. Allí él ha cambiado mucho, no he conocido a él ensegida. He sido interesante. Vamos a cenar no puedo contar contigo.

Un beso,

Silvia

**Grupo: 2°**

6

Taichung 2-12-2004

Querido amigo:

¿Cómo estás? Espero que muy bien. Las vacaciones han terminado. Es una lástima que no pudiera pasar juntos, aunque nos llamamos por teléfono amenudo. Las pasé muy divertidas. Había hecho unos planes y casi todo los realicé.

Fui a la clase de inglés dos veces a la semana. Hace un año no estudié en inglés. Es mejor revisar lo que aprendemos en los colegios. También fui a viajar a Japón con mi familia. Era primera vez fui allí. Los aires estaban muy frescos y los ambientes me encantaron. Quizás nos viajemos juntos durante los días. Además fui a un concierto del WangFe que el cantante te gusta mucho.

Espero que nos vemos rápida.

Un beso.

Charo

**Grupo: 2°**

**10**

Taichung

02-12-04

Querido María:

Hola, mi amiga, ¿Cómo estás? Cuando tiempo sin verde. ¿Qué hiciste durante las vacaciones de verano? Estuve contenta porque fui a viajar y trabajé en una restaurante.

Cuando las vacaciones empezaron, fui a Taidon con mis amigos. Los paisajes son guapísimos. Hay muchas montañas, nubes azules y las playas bonitas. Por la noche, fuimos al camping y vimos muchas estrellas en el cielo. Estuvimos contentos para el viaje.

Después de viajar, fui una camarena en la restaurante exóticas. Aquella aprendí cosas, por ejemplo, cociné y elimpiqué. También conocí mucho amigos nuevos. Quedabamos comer ahora mismo.

¿Y tú? ¿Qué hiciste? Cuando tiene tiempo libre, escribe una carta para mi. ¿Vale?.

Un beso.

Maite.

**Grupo: 2°**

**19**

04. 12. 2

Querida Ana:

¿Qué tal estas vacaciones de verano? Me parece de que esta verano es muy interesante y especial para mi.

Trabajé todos verano. Trabajé en una (cram school). Para el trabajo, aprendo muchas cosas y experiencias. Pero, es un trabajo no muy facil. Porque tengo que aprender como hablo con los padres de los estudiantes. A veces, cuanto encontro los padres no muy simpáticos. Me parece que muy preocupa y no alegre. Pero, tengo que trabajar, tambien. Y el tiempo de trabajo es muy largo. Es muy cansada. Aunque el trabajo no muy ficil, pero gené mucho

dinero en el vacaciones de verano.

Porque el trabajo. No tengo tiempo nada para viajar. Cuanto tengo tiempo libre en el fin de semana. Fue a cafetería con mis amigos. Nosotros charlamos siempre. Aunque solo charlamos y comimos. Pero me parece muy rejejo.

¿Cómo es tus vacaciones de veranos? Espero que tienes unas vacaciones bien.

Un beso.

Felicia

### **Grupo: 3º**

**8**

Queridísima Krystal:

Cuánto siempre sin verte. Estaba en Kending las vacaciones de verano. Trabajó en un restaurante que es muy famoso. Los compañeros míos son muy amables y interesantes. Me encantó la vida de Kending.

El mar de Kending es muy bonito. Me gusta muchísimo. Todos los días iba al mar con mis amigos. No me piensó más en los días. Me parece muy cómodo.

Espero que vayamos a Kending en el verano próximo. Salud.

Cherry

### **Grupo: 4º**

**1**

Querido amigo:

¿Cómo estas? ¿Has pasado las vacaciones de verano bien? Creo que sí.

Este verano fui a Grecia a pasar mis vacaciones. Fue una memoria inolvidable. Después de llegar el aeropuerto, la primera cosa tenemos que hacer fue prestar un coche. Yo solicité el carnet internacional de conducir en el aeropuerto y salimos a la playa. Se dice en Grecia hay muchas playas nudistas, puedes imaginar qué alegre estamos. Nosotros jugamos la pelota en la playa, tomabamos el sol toda la tarde. Me sufrió el golpe del sol es que no usé el crema del sol suficiente. Nosotros damos un echando dedo por la playa. El agua está cristal y las arenas son de color blanco. Habíamos pasado una tarde interesante.

Ojalá venga con nosotros la próxima vez..

Un besito.....

# 台灣學生使用西班牙文過去時態之錯誤訂正

林美志

文藻外語學院西班牙文系助理教授

## 摘要

錯誤訂正在外語教學或第二語言教學是最常被討論的議題之一同時它也佔有一席之地。原因在於外語的學習過程中，犯錯是無法避免也同時是不可少缺的，它被視為是學習策略應用的產物。錯誤能提供我們了解學生學習外語的進展還有他仍必須學習的階段。此次提案目的為討論台灣學生使用過去時態時所犯的錯誤及其訂正效率。在這次研究中，我們收集並分析了台中靜宜大學西班牙語系一至四年級共八十位學生的作文。首先，我們將針對錯誤是否該訂正的議題進行探討。如果錯誤是該訂正，那麼我們該如何及何時訂正。之後，我們將檢視訂正過去時態錯誤之時可以考慮的標準。最後，我們將提供一些能讓學生們面臨這部分的文法困境時有幫助的過去式教學意見。

關鍵詞：訂正、錯誤、外國語文、第二語言、過去時態