

## ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN DE REDACCIONES EN LENGUA EXTRANJERA: UN EXPERIMENTO EN EL AULA.

AMPARO LÁZARO IBARROLA  
Universidad Pública de Navarra

**RESUMEN.** *En este trabajo presentamos los resultados de un experimento en el que dos alumnos españoles de inglés de 1º de Bachillerato deben corregir redacciones a través de dos estrategias diferentes: reformulación y auto-corrección. A pesar de que trabajos recientes (iniciados por Swain y Lapkin 1995, 1998, 2001, 2002) han demostrado que la reformulación tiene un efecto positivo en el aprendizaje de una segunda lengua, estos trabajos no han analizado su posible adecuación al contexto escolar. Nuestro experimento se llevó a cabo exclusivamente en el aula y se integró como una actividad más de la asignatura de inglés con el doble objetivo de: (i) comparar el impacto de ambas estrategias en el aprendizaje de los alumnos y (ii) explorar su adecuación para la práctica docente. Los datos muestran que la reformulación resulta cuantitativamente más eficaz, sin embargo, su integración en el aula resulta más dificultosa que la de la auto-corrección. A la luz de estos resultados sugerimos algunas líneas de investigación para futuros trabajos.*

**PALABRAS CLAVE:** *reformulación, auto-corrección, feedback, redacción, aprendizaje de segundas lenguas.*

**ABSTRACT.** *In the present article we show the results obtained from an experiment in which a pair of 17-year old Spanish students of English had to correct their own compositions through two different strategies: reformulation and self-correction. Some recent works (initiated by Swain and Lapkin 1995, 1998, 2001, 2002) have shown that reformulation has a positive impact on second language learning. However, these studies have not analysed their suitability for the classroom context. Our experiment was carried out entirely in the classroom and as part of the classroom regular activities with the double objective of: (i) comparing the results obtained from both strategies and (ii) exploring their application for real teaching practice. Results show that reformulation is more successful in terms of quantity but less suitable for the classroom. In the light of these results we suggest some possible variations of these strategies to make them fit the classroom context; these variations could be also used for future research.*

**KEY WORDS:** *reformulation, self-correction, feedback, writing, second language learning.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Cualquier profesor de lengua extranjera compartirá sin duda la sensación de que el modo tradicional de corregir redacciones resulta sumamente costoso en tiempo y esfuerzo y, sin embargo, poco eficaz, dado que los alumnos vuelven a repetir los mismos errores en redacciones posteriores. Partiendo de esta realidad y basándonos en algunos trabajos sobre redacción y correcciones (Cohen 1983, 1989; Swain 1995, 2000; Swain y Lapkin 1995, 1998, 2001, 2002; Adams 2003; Tocalli-Beller y Swain 2005) exploramos las posibilidades de dos técnicas de corrección que denominaremos *auto-corrección* y *reformulación* en función de dos factores: su eficacia en el aprendizaje y su posible aplicación al contexto escolar.

La técnica denominada reformulación ha sido utilizada en algunos trabajos recientes (Swain y Lapkin 2002; Adams 2003; Tocalli-Beller y Swain 2005 *inter alia*) que han demostrado su impacto positivo en el aprendizaje del idioma. La reformulación consiste en volver a escribir el texto original del alumno sin cambiar su contenido pero corrigiendo los errores, de modo que el producto final es una versión nativa del texto original. A continuación, los alumnos deben comparar ambas versiones con el fin de localizar e intentar explicar las diferencias.

En cuanto a la técnica de la auto-corrección, no nos consta que haya trabajos que hayan investigado su posible eficacia, sin embargo, no dudamos que numerosos profesores la habrán utilizado en las aulas. Esta técnica consiste en devolver al alumno su redacción tal y como la escribió y pedirle que la relea atentamente para buscar posibles errores con ayuda de los materiales disponibles en el aula (diccionario, libro de texto, apuntes).

Al contrario de lo que sucede en los estudios arriba mencionados, que se centran fundamentalmente en la adquisición de la lengua, es decir, en cómo se aprende, nuestro trabajo pretende además centrarse en la enseñanza, es decir, en cómo enseñar la lengua en las circunstancias reales del contexto escolar. Por ello, este experimento se desarrolló de manera íntegra en el aula con un grupo de 18 alumnos de 1º de Bachillerato entre los que se encuentran Bea y Daniel<sup>1</sup>, la pareja cuyos datos aquí presentamos.

## 2. FEEDBACK<sup>2</sup>

Adams (2003) señala que decidir qué tipo de *feedback* se proporciona a los alumnos al corregir sus redacciones “*es un tema que concierne tanto a los profesores como a los investigadores*” (Adams 2003: 349, traducción de la autora). Efectivamente, no solo los investigadores para conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un punto de vista teórico, sino también los profesores, desde una perspectiva práctica, necesitan conocer las técnicas más eficaces para aplicarlas al aula.

Confirmando, sin duda, la intuición de muchos docentes, numerosos estudios han demostrado la ineficacia de las técnicas tradicionales consistentes en devolver la redacción al alumno con los errores corregidos (tradicionalmente en rojo). Las razones de esta ineficacia son variadas: no exigen que el alumno participe de manera activa (Hedgecock y Lefkowitz 1994; Hyland 2000); no se adecuan a las diferentes necesidades del alumno (Ferris *et al.* 1997; Hyland, 1998; Conrad y Goldstein 1999); únicamente proporcionan evidencia respecto a lo negativo (Hedgecock y Lefkowitz 1994) y, a menudo, resultan poco claras, imprecisas y carentes de equilibrio entre los diferentes aspectos (forma, contenido, estilo) (Cohen y Cavalcanti 1990). A partir de este análisis, podemos deducir que las condiciones para un *feedback* eficaz serían las contrarias a las descritas. Mostramos estas condiciones en (1).

### (1) Características para un *feedback* eficaz:

- (i) Tiene que forzar a los alumnos a desempeñar un papel activo.
- (ii) Tiene que tomar las necesidades del alumno como punto de partida.
- (iii) Tiene que ofrecer evidencia positiva.
- (iv) Tiene que ser claro y preciso.
- (v) Tiene que ser equilibrado en términos de forma, contenido y estilo.

La reformulación ha sido precisamente descrita como una estrategia que ofrece un tipo de *feedback* que incluye todas estas condiciones (Qi y Lapkin 2001). Efectivamente, con la reformulación los alumnos reciben el *feedback* en forma de un texto nativo que, por tanto, contiene *feedback* positivo y equilibrado. Además, es un *feedback* relevante, ya que parte de las necesidades del alumno al tomar su propio texto como punto de partida y, finalmente, obliga al alumno a desempeñar un papel activo, ya que éste debe detectar los errores comparando su versión con la reformulada.

Por el contrario, la auto-corrección no ofrece más *feedback* que el propio conocimiento por parte de los alumnos de que existen errores, por tanto, no resulta relevante hablar de si es positivo, claro o equilibrado. Sin embargo, es cierto que dos de las

condiciones descritas en (1) están presentes: (i) los alumnos tienen que desempeñar un papel activo, ya que deben detectar y tratar de solucionar los errores ellos mismos y (ii) sus necesidades se toman como punto de partida, ya que analizan su propia producción.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio plantea dos preguntas de investigación que se corresponden con nuestro doble objetivo de demostrar la eficacia intrínseca de las estrategias y su posible aplicación al aula. Presentamos las preguntas en (2).

(2) Preguntas de investigación:

1. ¿Resultan la reformulación y la auto-corrección igualmente eficaces en el aprendizaje?
2. ¿Son ambas estrategias aplicables en el aula?

Respecto a la primera pregunta, parece esperable que la reformulación resulte más eficaz, puesto que, como hemos mostrado, reúne todas las características descritas para un feedback eficaz.

Respecto a la segunda pregunta, es importante puntualizar que la posible aplicación al aula es totalmente externa a la eficacia intrínseca de ambas técnicas. Dicho de otro modo, aunque el impacto de estas estrategias en el aprendizaje resulte ser muy positivo, si no encajan en las limitaciones del contexto escolar nunca se integrarán como una práctica habitual en el aula. Así, la combinación de ambos factores (éxito intrínseco de la estrategia y adecuación al aula) es lo que determinará las auténticas implicaciones pedagógicas.

### 4. EL ESTUDIO

El experimento se realizó durante cuatro clases de inglés con un grupo de 18 alumnos españoles de 1º de Bachillerato (16/17 años) y se integró como una actividad más de su clase de inglés. Para ello, la propia profesora del grupo fue quien se encargó de todo el proceso; los alumnos no fueron conscientes de formar parte de una investigación científica; los temas de la redacción se sacaron del propio libro de texto (*Targets for Bachillerato 1. Burlington Books*, páginas 68, 69 y 81) y, finalmente, las redacciones fueron calificadas y tuvieron su peso en la evaluación final. Estas características nos van a permitir explorar las verdaderas aplicaciones pedagógicas y, además, distinguen nuestro trabajo de los anteriormente mencionados, ya que éstos se realizan de manera íntegra o en parte en un laboratorio.

En cuanto a la pareja de alumnos cuyos resultados aquí presentamos, Bea y Daniel, ambos tienen 16 años, llevan cuatro aprendiendo inglés en contexto exclusivamente escolar (3 horas por semana) y su nivel es intermedio-bajo según las pruebas internas realizadas en el centro al que asisten.

El experimento se distribuyó en un total de 4 sesiones (una por semana) de 55 minutos cada una tal y como mostramos en (3).

(3) Distribución de las sesiones:

Sesión 1. Redacción inicial.

Cada alumno escribe una redacción de manera individual sobre un tema diferente.

### Sesión 2. Reformulación.

Bea y Daniel corrigen la redacción original de Bea conjuntamente con la ayuda del texto reformulado. Explican dichas correcciones a su profesora (se utiliza una grabadora para recoger dicha explicación).

### Sesión 3. Auto-corrección.

Bea y Daniel corrigen la redacción original de Daniel conjuntamente con la ayuda de los materiales con que cuentan en el aula. Explican a la profesora qué han corregido (se utiliza una grabadora para recoger dicha explicación).

### Sesión 4. Redacción Final.

Bea y Daniel vuelven a recibir sus redacciones originales y las vuelven a escribir. En este caso ambos vuelven a escribir las dos redacciones, es decir, la suya propia y la de su compañero. La profesora les insta a que intenten recordar los errores que percibieron, explicaron y corrigieron en las sesiones anteriores.

## 5. RESULTADOS

Para analizar nuestros datos hemos codificado todos los errores detectados por los alumnos durante el trabajo en parejas, errores que posteriormente explicaron a la profesora, así como su posterior corrección (o no) en la redacción final. También hemos tenido en cuenta aquellos errores no detectados que, según su profesora, se refieren a aspectos que los alumnos ya conocen, es decir, propios de un nivel inferior. Este trabajo presenta un análisis global de los datos obtenidos en la producción de esta pareja de alumnos y dejamos los análisis más específicos (con más alumnos, teniendo en cuenta el tipo de error, el modo de explicarlo y corregirlo etc.) para trabajos posteriores. Incluimos las redacciones originales y finales de nuestros alumnos, así como la versión reformulada por la profesora y la transcripción de la explicación dada por los alumnos en los apéndices 1 y 2.

Como mostramos en la figura 1, el resultado más llamativo es que con las dos estrategias los alumnos modifican en su redacción final la mayoría de errores que han detectado y además, dichas modificaciones se realizan correctamente. En ambos casos no hay diferencia significativa entre ambas estrategias (P-valor del estadístico de contraste 0,2160 y 0,47144 respectivamente).

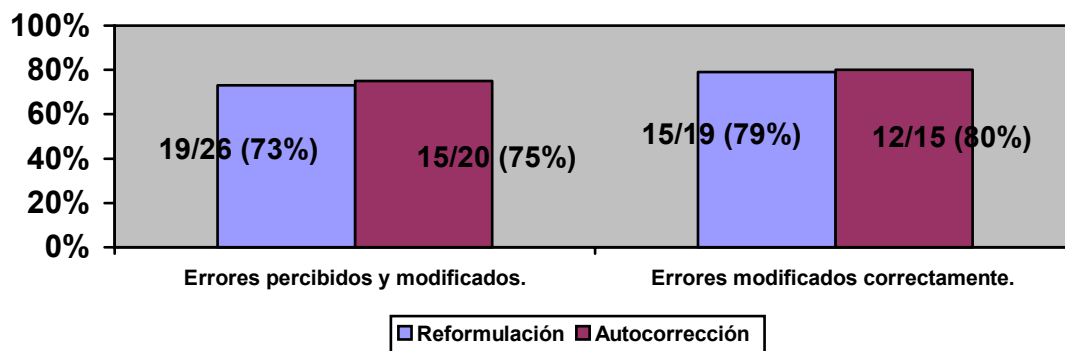


Figura 1. Errores percibidos y modificados correctamente.

A continuación, en (4), mostramos un ejemplo tomado de nuestros datos que ilustra cómo se producen estas modificaciones.

- (4) Redacción original de Bea:  
“*The people didn’t want to go, furthermore in the garden appeared a ghost*”.

Explicación:

Bea- Luego, en esta (señala: *furthermore in the garden appeared a ghost*) que el orden de los elementos de la oración lo he escrito mal, porque primero va el adverbio, luego el sujeto, el verbo y los complementos y lo había hecho al revés.

Profesora- ¿Primero va dónde el adverbio? ¿A qué le llamas adverbio?

Bea- A *furthermore*

Profesora- Vale

Bea- Luego, el sujeto sería *el fantasma*, el verbo *appear* y los complementos *en el jardín*.

Redacción final de Bea:

“*Furthermore a ghost appeared in the garden so the people didn’t want to go*”.

Sin embargo, este análisis inicial se matiza con un dato importante: con la reformulación prácticamente ningún error pasó desapercibido y, sin embargo, un número importante de errores no fueron detectados en el caso de la auto-corrección (por ejemplo “for have”; “these nation”; “the Manolo’s bag”).

A partir de estos resultados respondemos a nuestra primera pregunta de investigación y concluimos que ambas técnicas resultan eficaces, dado que en ambos casos los errores que los alumnos detectan se corrigen con éxito en su gran mayoría. Sin embargo, la reformulación logra mayor éxito en términos de cantidad de errores detectados y, por tanto parece que esta estrategia puede proporcionar un *feedback* más eficaz. Por supuesto, esta tendencia necesita confirmarse con una muestra más amplia de sujetos.

## 6. ADECUACIÓN AL AULA Y CONCLUSIONES

Llegados a este punto nos falta por contestar a la segunda pregunta de investigación: ¿Son estas estrategias aplicables al aula? En el caso de la reformulación surgen dos dificultades prácticamente insalvables: (i) el tiempo empleado por la profesora en la reformulación de las redacciones excede con mucho el tiempo de preparación con que ésta cuenta y (ii) la profesora manifiesta que se siente insegura a cerca de cómo debe reformular los textos y de si el producto final es realmente aceptable. Sin embargo, a partir de los buenos resultados obtenidos con esta técnica, sugerimos la posibilidad de trabajar en el aula a partir de la reformulación de un único texto modelo para toda la clase o incluso de un texto creado a propósito para que los alumnos presten atención a aspectos concretos.

En cuanto a la auto-corrección, no se necesita tiempo extra en absoluto y organizativamente resulta aplicable, sin embargo, el hecho de que tantos errores pasen desapercibidos exige integrar en esta actividad la voz de un experto (profesor o compañero de más nivel) que ayude a mejorar los resultados de la tarea.

Es evidente que nuestro trabajo presenta solo los resultados preliminares a partir de la producción de una pareja de alumnos y necesitamos más datos para completar estas

primeras impresiones. Sin embargo, a partir de este análisis inicial ya se pueden sugerir diferentes vías para futuras investigaciones. En primer lugar, es importante investigar qué sucedería a largo plazo con los errores que los alumnos han sido capaces de corregir en la última redacción, así como qué sucedería si se realiza la actividad de manera individual. Asimismo, se podrían comparar estos resultados con los obtenidos a partir de redacciones corregidas de manera tradicional, así como utilizar las mismas estrategias tomando en consideración otras variables tales como el nivel, la edad o la personalidad.

## NOTAS

1. Se trata de nombres ficticios.
2. Optamos por mantener el término inglés *feedback* frente al término correspondiente en castellano *retroalimentación*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, R. 2003. "L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development". *Language Teaching Research* 7.3: 347-76.
- Anderson, J., Woods, M. y Páramo Gutiérrez, M. J. 2002. *Targets for Bachillerato 1*. Cyprus: Burlington Books.
- Cohen, A. 1983. "Reformulating second-language compositions: a potential source of input for the learner". Paper presented at the Annual Convention of Teachers of English to speakers of Other Languages, Toronto.
- Cohen, A. 1989. "Reformulation: A technique for providing advanced *feedback* in writing". *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers* 11 (2): 1-9.
- Cohen, A. y Cavalcanti, M. C. 1990. "Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports". *Second language writing: Research insights for the classroom*. Eds. B. Kroll. Cambridge: Cambridge University Press. 155-177.
- Conrad, S.M. y Goldstein, L.M. 1999. "ESL learner revision after teacher-written comments: text, contents, and individuals". *Journal of Second Language Writing* 8: 147-79.
- Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R. y Tinti, S. 1997. "Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications". *Journal of Second language Writing* 6: 155-182.
- Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. 1994. "Feedback on feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing". *Journal of Second Language Writing* 3: 141-63.
- Hyland, F. 1998. "The impact of teacher written *feedback* on individual writers". *Journal of Second Language Writing* 7: 255-88.
- Hyland, F. 2000. "ESL writers and *feedback*: giving more autonomy to students". *Language Teaching Research* 4: 33-54.
- Qi, D. y Lapkin, S. 2001. "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task". *Journal of Second Language Writing* 10: 277-303
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning". *Principle and practice in applied linguistics*. Eds. G. Cook y B. Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press. 125-144.
- Swain, M. 2000. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". *Sociocultural theory and second language learning*. Ed. In J.P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press. 97-114.

- Swain, M. y Lapkin, S. 1995. "Problems in output and cognitive processes they generate: a step towards second language learning". *Applied Linguistics* 16: 371-91.
- Swain, M. y Lapkin, S. 1998. "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together". *Modern Language Journal* 82: 320-337.
- Swain, M. y Lapkin, S. 2001. "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects". *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Eds. M. Bygate, P. Skehan y M. Swain. Harlow, England: Longman. 99-118.
- Swain, M. y Lapkin, S. 2002. "Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation". *International Journal of Educational Research* 37 (3/4): 285-304.
- Tocalli-Beller, A. y Swain, M. 2005. "Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates." *International Journal of Applied Linguistics* 15 (1): 5-28.

## APÉNDICE 1. REFORMULACIÓN

### Redacción original de Bea

The history started, because in this house Borley Rectory must begin a few sounds and strangers laughs.

The people didn't want to go, furthermore in the garden appeared a ghost.

Once, the people will know the history of the house, later, this house will be a haunted house for London.

Few years later one book was published by Tom.

Tom was how wrote the book. Tom had said that the noises for the house were produced by him

And the ghost was him with a white dress. The people was felt tricked and finally Tom was certaining every body. They want to check the noises, So that the went to the famous house.

It is likely to have incident because while they was doing the séance with the ghosts, the noises were started by the spiritus and once flash light appeared for the nothing. Barely they would can see.

They claim that the ghosts might exist.

### Reformulación

The story of Borley Rectory started when strange laughter and noises were heard in the house. Furthermore, a ghost appeared in the garden. Then, as soon as people knew about the story of the house it became the haunted house of London.

Few years later, one book was published. Tom was the man who had written the book and in it he explained that the strange noises had been produced by him and that he was the ghost in the white dress. As a consequence, the people felt tricked and they wanted to check the noises, so they went to the famous house. While they were doing a séance to speak with the ghosts, the ghosts started to make noises and a flash of light appeared from nowhere. As a result, they are barely able to see and they claim that ghosts might exist.

### Transcripción de la explicación a la profesora

(P- Profesora; B- Bea; D- Daniel) (Original and translation)

**B-** Tengo fallos de vocabulario, de *history* que es *story*, *strangers* que lo he puesto como...

**P-** Y por qué, me tienes que decir por qué

**B-** ¿Por qué?

**P-** *History*, en la reformulada pone *story*, ¿por qué?

**B-** No se porque era...

**P-** ¿Estáis de acuerdo con el cambio o...?

**D-** Sí

**B-** Sí, sí, pero joder es que lo había hecho literal, no sabía cómo se decía, luego...

**P-** O sea que esto (*history*) está mal, ¿no existe esta palabra?, ¿existe *history*?

**D-** *History* no existe

**B-** Ah, no sabía vale. *Strangers* que lo he puesto como sustantivo y era adjetivo y para hacer un adjetivo hay que quitar la *r* y la *s* y *laughts* lo había escrito mal también.. eh... ah y luego en un verbo (señala *publicked*) que lo había escrito también mal. Luego, en esta (señala: *furthermore in the garden appeared a ghost*) que el orden de los elementos de la oración lo he escrito mal, porque primero va el adverbio, luego el sujeto, el verbo y los complementos y lo había hecho al revés.

**P-** ¿Primero va dónde el adverbio? ¿A qué le llamas adverbio?

**B-** A *furthermore*

**P-** Vale

**B-** Luego, el sujeto sería el fantasma, el verbo *appear* y los complementos *en el jardín*. Y luego que *by Tom* que los complementos agentes se suelen omitir

**D-** Luego el *with* este (señala *with a white dress*) que significa *con* pero en realidad hay que poner *in* que significa *en un vestido blanco* y luego eh aquí que cuando lo has corregido pone *as a consequence*

**P-** ¿Y eso por qué?

**D-** Pues un adverb.... eh? *Como consecuencia...*

**P-** Pero, ¿os parece bien?

**D-** Sí!

**B-** Sí.

**P-** ¿Por qué?

**B-** Porque como es *a consecuencia de que hubiera....*

**D-** Y luego que aquí hay una frase que se omite que es '*Tom was certaining everybody*'. Se omite porque en realidad es información que no hace falta. Y luego, fallos de vocabulario como *espiritus*, je, je, que en realidad es *spirit*, *spirits* en plural, y luego...

**P-** ¿Eso pone en la versión del profesor? ¿Pone *spirits*?

**D-** No

**B-** No, no pone, pone solamente fantasmas

**D-** No pero, que lo se yo. Y luego que hace aquí una traducción literal a inglés, que en realidad no debería ser así, que es *for the nothing* que es, *de la nada*, ¿no?, que en realidad debería ser *from nowhere*

**P-** Vale.

**D-** y luego aquí hay un fallo de los elementos de la oración (señala *Barely they would can see*) que pone el adverbio primero y debería estar entre el auxiliar y el verbo. Pone *barely* al principio y la frase en realidad debería ser *they would barely can see*.

**P-** ¿Pero esto también está cambiado no? (señala la versión reformulada '*they are barely able to see*')

**B-** Sí, ella pone como *ser capaz de*

**P-** ¿Y eso?

**B-** Que quería decir que *ellos apenas podían ver*. y entonces sería...*would can*

**D-** Podían

**B-** ¿No? O sea para poner el *-ía* es *would*

**P-** O sea que la profesora lo ha cambiado porque ha querido, ¿no?



D- No, será *could*, ¿no?

B- ¿*could*?

D- Es pasado

B- Sí, *podían ver*, es que era *could*.

D- Como opción definitiva *could*.

D- Y... en la última frase (señala: *they claim that the ghosts might exist*) que en vez de poner, o sea dice...

B- *The ghosts* y es...o sea hay que omitir el *the*

D- No hay que decir el *the*, y ya está.

P-Bueno, muy bien.

### **Redacción final de Bea**

The story of the house Borley Rectory started when a few sounds and strange laughs were heard by the people. Furthermore a ghost appeared in the garden so the people didn't want to go.

When the story was known by the people, later the house would be the 'haunted house for London'.

Few years later one book was publicated. Tom is the writer, and he said that the noises for the house were false and its were produced by him. The ghost had a white dress and it was him. And Tom was tricking everybody. All was fake.

They come back to the famous house to check the noises an consequence while they were doing the séance, the noises shouted and once flash light appeared for the nowhere. They would barely can see.

Finally they claim that ghosts might exist.

### **Redacción final de Daniel**

The story started because in the Borley Rectory must begin a few sounds and strange laughs.

People didn't want to go. Furthermore ghosts were seen in the garden.

Once, the people will know the story of the house, later, this house will be a haunted house for London.

The book was publicked few years later.

Tom was how wrote the book. Tom had said that the noises for the house were produced.

And the ghosts was him in a white dress. The people was felt tricked and Tom was finally certaining everybody.

They want to check the noises, so that they went to the famous house.

It's likely to have incident because while they was doing the séance with the ghosts the noises were started and once light suddenly appeared. Barely they would can see. They claim that the ghost might exist.

## Apéndice 2. Auto-corrección

### Redacción original de Daniel

The story began when Federico went to Thailand. He went for have a good time but he had his biggest problem in his live. At first, he was very happy and he met Manolo. Manolo was a stranger but Manolo and Federico were a very good friends. One day they were in the airport talking about the weather in these nation when suddenly more and more people came and Manolo lost sight of Federico. Although Federico was looking for to Manolo they didn't find in every day but Fedrico was able to take the Manolo's bag when it began all. At finish, Federico went to his house but while he was going two policemans answered to Federico:

- Policeman: Hello! Can you show me your bag?
- Federico: Oh yes! Of course!

Federico and policeman had a big surprise when they saw a lot of drugs in Manolo's bag. Federico must go to comisary and he want to prision because in Thailand. The drugs are a very big crime. Manolo is the trickmaster...

### Transcripción de la explicación a la profesora

(P- Teacher; B- Bea; D- Daniel) (Original and Translation)

**D-** Pues...ha habido fallos de vocabulario como por ejemplo *nation* que... quería decir ciudad, pero no sabía cómo se decía entonces pues puse *nation* y en realidad es *country*

**P-** ¿Ciudad?

**B-** País.

**P-** País.

**D-** País, je,je. Luego...

**P-** Bueno, vamos a empezar por el principio (señala la primera corrección que aparece en su texto escrito) *Manolo was a stranger ...* y aquí en vez de *but Manolo* veo que habéis metido...

**D-** Sí, para no repetir hemos puesto *in spite of this*,

**P-** Vale.

**D-** *a pesar de eso, y....*

**D-** *in spite of that, and...*

**B-** ¡Luego!, *Federico was a very good friends* hemos quitado la *a.... luego bueno* eso lo de *country...* ah, sí, aquí hemos puesto *Federico was looking for to Manolo* pues el *to* lo hemos también omitido.

**P-** Quitado

**B-** Luego esta (frase) que no sabíamos también cómo se decía, queríamos poner *que no se encontraron* (señala: *they didn't find*), hemos puesto al final que él, o sea se refiere a Federico, que él no le encontró a él en todo el día.

**P-** (Lee lo que han escrito) *He didn't find him all day*

**B-** Luego, para no repetir *but, however*.

**P-** En vez de *but, however...*

**B-** Y luego, ah sí, éste, que era... él (señala a su compañero) quería decir que Manolo fue capaz de coger la mochila, o sea, perdón, que Federico fue capaz de coger la mochila de Manolo cuando la multitud llegó (señala: *Federico was able to take the manolo's bag when it began all*), entonces era *the crowd came*. Y luego, ¿qué más?

**D-** Y luego ya, eh, bueno, lo de *policeman* que aquí al principio digo que son dos policías y luego lo pongo en singular,

**P-** Entonces, has puesto *policemans* (señalando el texto corregido por ellos) para ponerlo en plural...

**D-** Sí. y...

**B-** Era *went* eso.

**D-** En vez de *went*, fue, que he puesto *want* y significa todo lo contra...o sea..una cosa muy distinta. Y luego aquí...

**P-** ¿El orden no? en vez de (lee de su texto escrito y corregido) *in Thailand the drugs are a very big crime, the drugs...*

**B-** *in Thailand...*

**D-** Es *the drugs are a very big crime in Thailand.*

### **Redacción final de Bea**

The story began when Federico went to Thailand. He went for have a good time but, he had his biggest problem in his live. At first, he was very happy and he met Manolo. Manolo was a stranger in spite of Manolo y Federico were a very good friends. Later, one day they were in the airport talking about the weather in this country, when suddenly more and more people came and, Manolo lost sight of Federico. However, Federico was looking for Manolo and he didn't find in all day. But, Federico was able to take the Manolo's bag when the crowd came.

At finish, Federico went to his house but while, he was going two policemen answered to Federico:

- Policeman: Hello! Can you show me your bag?
- Federico: Oh yes! Of course!

Federico and policeman had a big surprise when they saw a lot of drugs in Manolo's bag. Consequently, Federico must go to commissary and he went to the prison because the drugs are a very big crime in Thailand. In conclusion Manolo is the trickmaster...

### **Redacción final de Daniel**

The story began when Federico went to Thailand. He went for have a good time but he had his biggest problem in his live.

At first, he was very happy and he met Manolo. Manolo was a stranger but Manolo and Federico were a very good friends. One day they were in the airport talking about the weather in these country when suddenly more and more people came and Manolo lost sight of Federico. Although Federico was looking for Manolo but he didn't found him in all day, however, Federico was able to take Manolo's bag when the crowd came.

At finish, Federico went to his house but while he was going two policemen answered to Federico:

- Policeman: Hello! Can you show me your bag?
- Federico: Oh yes! Of course!

Federico and policemen had a very big surprise when they saw a lot of drugs in Manolo's bag. Federico has to go to commissary and he went to prison because the drugs are a very big crime in Thailand.