



Facultad de Educación

GRADO DE MAGISTERIO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: 2020/2021

**LA INFLUENCIA DEL TIPO DE TAREA EN
LOS ERRORES DE CONCORDANCIA EN EL
INGLÉS DEL ALUMNADO DE 5º DE
PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE
INVESTIGACIÓN**

THE INFLUENCE OF TASK TYPE ON AGREEMENT
ERRORS IN ENGLISH BY 5th GRADE PRIMARY
EDUCATION STUDENTS: A RESEARCH PROPOSAL

Autora: JANA BEITIA ORTIZ

Directora: EVELYN GANDÓN CHAPELA

SEPTIEMBRE DE 2021

Vº Bº DIRECTORA

Vº Bº AUTORA

RESUMEN

Esta propuesta de investigación estudia el fenómeno morfosintáctico de la concordancia gramatical en estudiantes de inglés como L2 de 5º de Educación Primaria de cinco centros educativos públicos de Cantabria. Este fenómeno ha sido previamente estudiado en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas llegando a descubrir que la modalidad de la tarea y el tipo de agrupación son factores influyentes en el uso de la concordancia gramatical. Sin embargo, ningún estudio anterior se ha centrado al mismo tiempo en la influencia de la modalidad de la tarea (oral vs. escrita) y el tipo de agrupación (individual vs. en parejas) en la precisión del uso de los morfemas de concordancia. A la luz de los datos obtenidos en investigaciones previas, los resultados previstos de esta propuesta de investigación indicarían que el trabajo colaborativo y las tareas de producción escrita incrementan la precisión la concordancia gramatical en las producciones del alumnado.

Palabras clave: concordancia, modalidad de la tarea, trabajo colaborativo, morfosintaxis, segundas lenguas

ABSTRACT

This research proposal studies the morphosyntactic phenomenon of grammatical agreement in L2 English students of 5th grade of Primary Education belonging to five state schools in Cantabria. This phenomenon has been previously studied in the field of Second Language Acquisition, and it has been discovered that task modality and the type of grouping are influential factors in the use of grammatical agreement. However, no previous study has focused at the same time on the influence of task modality (oral vs. written) and the type of grouping (individual vs. pairs) on the accuracy of the use of agreement morphemes. The expected results of this research proposal would indicate that collaborative work and writing tasks increase the accuracy of grammatical agreement in students' output.

Key words: agreement, task modality, collaborative work, morphosyntax, second languages

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	4
2.1. DEFINICIÓN DE CONCORDANCIA	4
2.2. CONCORDANCIA EN SEGUNDAS LENGUAS.....	6
2.3. TIPOS DE ERRORES DE CONCORDANCIA.....	7
2.4. MODALIDAD DE LA TAREA.....	9
2.5. TRABAJO INDIVIDUAL VS. COLABORATIVO.....	11
3. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	14
4. METODOLOGÍA.....	15
4.1. PARTICIPANTES.....	15
4.2. INSTRUMENTOS.....	15
4.3. PROCEDIMIENTO.....	17
4.3.1. 1ª sesión: Tareas individuales.....	17
4.3.2. 2ª sesión: Tareas colaborativas.....	18
5. RESULTADOS PREVISTOS.....	18
6. CONCLUSIONES.....	20
6.1. Implicaciones pedagógicas:.....	21
6.2. Limitaciones del proyecto y futuras líneas de investigación.....	21
BIBLIOGRAFÍA.....	23
ANEXOS.....	29

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, diversos estudios sobre la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) han investigado acerca de la adquisición de distintos fenómenos morfosintácticos (Ionin, 2013: 505). Esto se debe a que el inglés ha causado grandes dificultades con respecto a la adquisición de propiedades que pertenecen a varios dominios de lenguaje, como es el caso de las propiedades relacionadas con la interconexión sintaxis-morfología (White, 2003a; Slabakova, 2008; Montrul, 2011; Gutiérrez-Mangado y Martínez-Adrián, 2018).

Dentro de los fenómenos morfosintácticos que suelen ser objeto de investigación en el campo de ASL encontramos la concordancia gramatical, que será el foco de nuestra propuesta de investigación. Aunque ya existen varios estudios que han investigado este fenómeno (García-Mayo y Villarreal, 2011; Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021, entre otros), en esta ocasión, estudiaremos al alumnado de 5º de Primaria de cinco colegios públicos de la periferia de Santander, en la región de Cantabria, con el fin de analizar los errores de concordancia gramatical que se suelen cometer en tareas de diferente modalidad (oral y escrita) y a su vez, en distintas agrupaciones (de manera individual y colaborativa, es decir, por parejas). De este modo, trataremos de comprobar de qué manera estas variables influyen en la precisión con la que el alumnado realiza las actividades.

Para tal fin, este estudio utilizará un instrumento del *The Primary Education Learners' English Corpus* (PELEC) (Blanco-Suárez et al., 2020). En concreto, se trata de una historia de ocho viñetas que ya ha sido utilizada en otras investigaciones para analizar la concordancia gramatical (Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021).

Esta propuesta de investigación se divide en diferentes partes. A continuación, encontraremos la revisión de la literatura, en la que describiremos en detalle el fenómeno morfosintáctico de la concordancia gramatical y las dificultades y errores que suele causar en el aprendizaje de segundas lenguas. Además, también mencionaremos las variables que mediremos en este estudio, es decir, la modalidad de la tarea y el trabajo colaborativo frente al trabajo individual. Posteriormente, expondremos las preguntas de investigación con las

hipótesis correspondientes. Por último, se describe la metodología con la que se llevará a cabo la investigación explicando, para ello, las características de los sujetos participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se seguirá.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. DEFINICIÓN DE CONCORDANCIA

La concordancia gramatical es uno de los aspectos lingüísticos que más cuesta adquirir y aprender ante la exposición a un idioma como L2 según anteriores estudios (Serrano, 2013; Muñoz-Muñoz y Sáez-Carrillo, 2019). Sin embargo, esta resulta crucial para poder producir el idioma de forma correcta, pues la concordancia marca la relación existente entre dos o más palabras que comparten características entre sí, ya sean morfemas de género (masculino o femenino) o de número (singular o plural) (Quirk et al., 1985: 755; Fernández-Pena, 2018: 12)

La concordancia gramatical será el foco de esta investigación. Por ello, expondremos diversas definiciones que ayuden a entender este concepto y la importancia que tiene a la hora de aprender y adquirir una segunda lengua (L2).

Como mencionábamos anteriormente, el concepto de la concordancia se refiere a la correspondencia de los morfemas gramaticales entre dos o más palabras, ya sean de género (femenino o masculino), que en español se marcan con el morfema *-a* (femenino) y *-o* (masculino), como se puede observar en los ejemplos (1a) y (2b) respectivamente; o número (singular o plural) añadiendo el morfema *-s* o *-es* (si la última letra de la palabra es una consonante) como observamos en el ejemplo (3a). Por otro lado, en inglés, la concordancia marca la 3ª persona del singular en los verbos del Presente de Indicativo añadiendo el morfema *-s* (véase en el ejemplo (4a)). El uso o no de estos morfemas establece la relación (o falta de ella) entre dos o más palabras:

- (1) a. **Manzana roja**
b. ***Manzana rojo**
- (2) a. ***Niño alta**
b. **Niño alto**
- (3) a. **Coches grandes**
b. ***Coches grande**

- (4) a. He eats pizza
b. *He eat pizza

Como podemos observar en los ejemplos de arriba, la ausencia o mal uso de los morfemas que marcan la concordancia en cualquier idioma puede provocar la producción de frases no gramaticales ((1b), (2a), (3b) y (4b)).

A lo largo de los años diferentes autores (Quirk et al., 1985; Biber et al., 1999; Huddleston y Pullum et al., 2002) han desarrollado diversas definiciones para describir este fenómeno lingüístico, como la aportada por Fernández-Pena (2018: 12: traducción propia).

La concordancia es un término firmemente arraigado y utilizado en las investigaciones contemporáneas en cualquier idioma para referirse en sentido amplio a la relación establecida entre dos elementos lingüísticos mediante la ejemplificación de la misma característica gramatical o semántica (ej. número, género, persona, etc.)

Quirk et al. (1985: 755) afirman que “la concordancia es la relación entre dos unidades gramaticales de tal modo que una de ellas muestra una característica particular (por ejemplo, pluralidad) que concuerda con una característica expuesta (o semánticamente implícita) en la otra” (traducción propia). Como se puede observar, esta definición engloba diferentes tipos de relaciones de concordancia: la relación entre el sujeto y su verbo (*Pablo likes reading* (3ª persona del singular= verbo+-s), el determinante y su antecedente (***Marta** is my sister so **her** son is my nephew*) y los casos en los que el verbo y/o el pronombre concuerdan con el significado nominal del sujeto/referente y no con su significado gramatical (*committee are meeting on Tuesday*) (Fernández-Pena, 2018: 37). No obstante, Quirk et al. (1985: 755-757) remarcan la importancia de la concordancia sujeto-verbo, a la que denominan “concordancia gramatical”, demostrada en el uso de la tercera persona y aplicada de la siguiente manera:

Un sujeto singular requiere un verbo singular:

(5) My friend watches television after school [singular subject + singular verb] (Sujeto singular + verbo singular)

Un sujeto plural requiere un verbo plural:

(6) My friends watch television after school [plural subject + plural verb] (sujeto plural + verbo plural)

Huddleston y Pullum et al. (2002: 237) conciben la concordancia como una propiedad gramatical distintiva del sujeto mediante la cual se determina la flexión de la persona y/o número del verbo. Esta relación gramatical denominada por estos autores como “concordancia simple”, se entiende como una relación de dependencia entre el sintagma nominal del sujeto y la forma verbal que tiene lugar en oraciones donde el verbo es un verbo léxico en el tiempo Presente de Indicativo (Huddleston y Pullum et al. 2002: 499).

Por último, Biber et al. (1999: 180) definen la concordancia sujeto-verbo en la misma línea, pero limitan la posibilidad del fenómeno a la 3ª persona, pues sostienen que “la regla gramatical básica es que la forma -s de los verbos léxicos y los auxiliares primarios [es decir, *be*, *have* y *do*] se utiliza con un sujeto singular de tercera persona en el Presente Indicativo”, a excepción del verbo (*to be*) (Fernández-Pena, 2018: 38: traducción propia).

2.2. CONCORDANCIA EN SEGUNDAS LENGUAS

La concordancia sujeto-verbo, o “concordancia simple” como hemos mencionado en el apartado anterior, suele causar problemas a los/las estudiantes de segundas lenguas independientemente de su L1 (García-Mayo y Villarreal Olaizola, 2011).

Para entender mejor las dificultades y errores de concordancia que nos podemos encontrar en esta investigación realizaremos una revisión de la parte de morfología flexiva del inglés que nos concierne en este estudio.

El inglés utiliza dos tipos de morfemas flexivos que marcan la concordancia de persona y número. Por un lado, están los morfemas libres (el verbo *to be* copulativo y el verbo *to be* auxiliar) que son formas supletivas que marcan número y persona; por otro lado, existen las flexiones afijales que son

morfemas trabados, es decir, van unidos al verbo (por ejemplo, el morfema -s que marca la 3ª persona del singular) (García-Mayo y Villarreal-Olaizola, 2011). Estos tres tipos de morfemas serán los contemplados en el presente estudio: el verbo *to be* copulativo, el verbo *to be* auxiliar y el morfema -s de la 3ª persona del singular del presente de indicativo, puesto que se ha descubierto que los aprendices de inglés como L2 tienen dificultades con los morfemas flexivos, sobre todo en la producción oral (Ionin, 2013).

2.3. TIPOS DE ERRORES DE CONCORDANCIA

Cuando nos referimos a errores de concordancia podemos encontrar dos tipos: errores de omisión (i. e. la ausencia del morfema flexivo), como vemos en los ejemplos (7a) y (8), y de comisión (i.e. aparición o uso erróneo de un morfema flexivo), como podemos observar en el ejemplo (7b), en el que aparece *is* en vez de *are* (Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021: 61).

(7) a. *the mother **prepare** food to the dog

b. *Tim and parent eeh **is** welcomed the house

(8) *the dad **Ø** running to the bathroom

Diversos estudios han comprobado que los errores de omisión no solo se dan en aprendices de segundas lenguas (Zobl y Liceras 1994), sino que también los nativos ingleses cometen este tipo de errores de concordancia al inicio de la adquisición de su idioma (Brown, 1973; Rizzi, 1993; Ionin y Wexler, 2002). Ionin (2013) menciona que no se ha investigado extensamente sobre la flexión morfológica de los nativos ingleses, a excepción de su posible omisión. No obstante, afirma que no se ha encontrado evidencia de la producción incorrecta de los errores morfológicos de concordancia (es decir, errores de comisión) basándose en los resultados de estudios como Brown (1973); Zobl y Liceras (1994); Ionin y Wexler (2002).

Sin embargo, en el contexto de L2, que es el que nos concierne en esta investigación, diversos estudios han encontrado altas tasas de omisión de morfemas flexivos (Lardiere, 1998a; Haznedar, 2001; Ionin, 2013; Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021). Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena (2021:

77) afirman que existe una mayor omisión de morfemas trabados que marcan la concordancia, (como en el ejemplo (9)), y en menor medida, de morfemas libres de concordancia incluyendo el verbo *to be* como auxiliar (como en (10a)) y el verbo *to be* copulativo (como en (10b)). Los errores que vemos en (9) y (10) son errores de omisión: p.ej. el marcador singular -s de tercera persona falta en (9) y una forma del verbo *to be* falta en (10) (Ionin, 2013: 509).

Ejemplos:

(9) a. He **have** the uh, inspiration to say what he want to say (Lardiere 1998a: 19)

b. He **go** to school at eight (Haznedar 2001: 27)

(10) a. He is crying and we **Ø** crying (Haznedar 2001: 9)

b. Mary **Ø** so funny (Ionin and Wexler 2002: 106)

Además, los resultados de una reciente investigación de Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena (2021) con estudiantes de inglés como L2 y español como L1 en la etapa de Educación Primaria muestran que el alumnado omite más la morfología afijal (i.e. -s de 3ª persona singular) (por ejemplo, *he eat_*) que la morfología supletiva (i.e. omisión del verbo *to be* auxiliar, por ejemplo, *he ___ eating*). Por otro lado, también hallaron que la cantidad de usos incorrectos de los morfemas flexivos (i.e. errores de comisión) es prácticamente nula (por ejemplo, *they eats*).

En esta línea, Ionin (2013) realizó un análisis de diferentes investigaciones sobre errores de concordancia de estudiantes de inglés como L2 con diferentes lenguas maternas. Tras su análisis concluyó que la omisión de la morfología flexiva se encuentra tanto en estudiantes de lenguas maternas ricas en paradigmas tiempo/concordancia como el turco (Haznedar 2001) y ruso (Ionin y Wexler 2002), como en idiomas que carecen de marca de tiempo y concordancia como el chino (Lardiere 1998a, b, 1999, 2003, 2007).

En este estudio intentaremos comprobar si la modalidad de la tarea (oral o escrita) influye en la precisión gramatical de las producciones que realicen los/las participantes con respecto a la concordancia y si además el factor de

realizar estas tareas de manera individual o en pareja tiene alguna influencia sobre esas producciones.

2.4. MODALIDAD DE LA TAREA

En este estudio se pretende probar si la modalidad de la tarea influye en la precisión de las producciones de los/las aprendices en cuanto a la marca de concordancia.

Anteriormente, diversos investigadores/as han estudiado la modalidad de la tarea, es decir, tareas orales frente a escritas, afirmando que las tareas que se centran en la producción oral impulsan al alumnado a prestar más atención al significado, mientras que las tareas que implican un componente escrito, como la dictoglosia (*dictogloss* en palabras de Wajnryb, 1990), aportan al alumnado más oportunidades para centrarse en la forma (García-Mayo, 2002: 170).

La producción del idioma es un requisito necesario para el desarrollo de una lengua, independientemente de que esta producción sea oral o escrita (Belcher and Hirvela 2008). Sin embargo, hablar y escribir tienen exigencias cognitivamente diferentes (Payant y Kim, 2017: 2). La lengua hablada es espontánea e inmediata, por lo que aporta al aprendiz un tiempo límite de preparación y revisión de lo que va a producir. Además, esta suele requerir la interacción con otra persona, por lo que los/las aprendices suelen estar centrados/as en que se cumpla la comunicación y exista fluidez. En cambio, la lengua escrita es visual, permanente y brinda al sujeto un tiempo y opciones de preparar, revisar y corregir su producción (Williams, 2012). Además, realizando producciones escritas, los/las estudiantes tienen más tiempo para acceder a sus conocimientos declarativos, es decir, aquella información explícita relativa a las reglas gramaticales (Ellis, 2003). Por tanto, los/las estudiantes pueden recuperar más fácilmente de manera consciente esa información explícita sobre las reglas gramaticales (Gass, Behney y Plonsky 2013) y así volcar su atención en la forma de la lengua.

Diferentes estudios que han investigado la influencia de la modalidad de la tarea han analizado los *Language-Related Episodes* (también conocidos como LREs) para dilucidar si los/las estudiantes de L2 se centran más en la forma o en el contenido (Adams, 2006; Ross-Feldman, 2007; Adams y Ross-Feldman,

2008; Niu, 2009; Azkarai y García-Mayo, 2012; García-Mayo y Azkarai, 2016; Payant y Kim, 2017). Los LREs se definen como cualquier parte de un diálogo donde los/las estudiantes de idiomas “hablan de la lengua que están produciendo, cuestionan su uso de la lengua, o se corrigen a sí mismos o a otros” (traducción propia) (Swain y Lapkin, 1998: 326). El análisis de estos episodios del lenguaje permite comprobar si el foco del alumnado está en el contenido (i.e. vocabulario, interacción, contexto, fluidez) o en la forma (reglas gramaticales, precisión).

Adams (2006) demostró que el componente escrito en las tareas de sus participantes provocó que produjesen más LREs, autocorrecciones y usos de estructuras específicas (tiempo pasado y preposiciones locativas). Ross-Feldman (2007) y Adams y Ross-Feldman (2008) obtuvieron resultados similares, ya que el alumnado produjo más LREs cuando se les requería entregar una producción escrita tras una interacción oral. Asimismo, Niu (2009) estudió la atención del alumnado a la forma enfrentando a sus aprendices de inglés como lengua extranjera a dos tipos de tareas colaborativas: la primera de producción oral y la segunda de producción escrita. Tras esta investigación, Niu afirma que sus participantes realizaron más LREs en la tarea colaborativa de producción escrita (reconstrucción de un texto tomando notas y escribiendo un relato final) que en la tarea colaborativa de producción oral (reconstrucción de un texto oralmente y un relato final contado por un miembro de la pareja). Tras el análisis de las diferencias entre las dos tareas, Niu (2009: 397) atribuyó el éxito de la tarea colaborativa de producción escrita a que esta implicaba tanto la producción oral como la escrita y al hecho de que exista una obra escrita como producto final (a diferencia de lo que ocurre en la tarea oral). Asimismo, Azkarai y García-Mayo (2012) y García-Mayo y Azkarai (2016) concluyeron que sus sujetos generaron más LREs en las tareas de producción escrita (una historia en viñetas y una dictoglosia que requerían construir un texto escrito como producto final) que en las tareas ordenación de imágenes y de encontrar diferencias, que requerían una solución mediante la interacción oral.

Por último, Payant y Kim (2017) en su estudio sobre el impacto de la modalidad de la tarea en diálogos colaborativos observaron que los participantes produjeron más LREs en la tarea escrita que en la oral. La tarea de producción

escrita fue la que hicieron en primer lugar y esta consistía en escribir un pequeño párrafo donde plasmaban su decisión final sobre una tarea de toma de decisiones. La tarea de producción oral era similar (aunque con otro tema diferente), puesto que los sujetos debían ponerse de acuerdo con la información que tenía cada uno para elegir la mejor opción.

Todo apunta a que las tareas que implican una producción escrita provocan una mayor precisión en el uso de la forma de la lengua. Wolff (2000) afirma que las producciones escritas demandan una mayor precisión de las ideas expresadas, pues, al escribir, se obtiene una estructura más clara de lo que queremos expresar. Las producciones escritas ayudan a sus autores/as a tener una visión y conciencia general del contenido, la lengua y la estructura de su producción.

Con la presente propuesta de investigación pretendemos comprobar si la modalidad de la tarea influye también en la precisión gramatical de la marca de concordancia gramatical.

2.5. TRABAJO INDIVIDUAL VS. COLABORATIVO

No solo la elección del tipo de tarea que se propone al alumnado es importante para el aprendizaje del idioma, sino que también la decisión de las agrupaciones en las que el alumnado realiza las tareas puede resultar un factor clave en el desarrollo de estas.

El trabajo en parejas y pequeños grupos constituye una de las prácticas más comunes en las clases de segundas lenguas, pues la comunicación es un factor fundamental para el aprendizaje de estas (Dobao, 2012: 40), fundamentalmente apoyado por dos perspectivas psicolingüísticas y socioculturales en la adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la producción de Swain (1985) y la teoría constructivista social del aprendizaje de Vygotsky (1978), que serán detalladas durante esta sección. Sin embargo, en las clases de producción escrita, el trabajo en grupo se ha limitado a la lluvia de ideas y corrección de actividades por parejas (Dobao, 2012: 40) ya que el profesorado en ocasiones relaciona el trabajo grupal con un desorden de la clase o una pérdida del uso de la L2 (Villareal y Gil-Sarratea, 2019: 6).

En cambio, en las últimas dos décadas, numerosos estudios han destacado los beneficios de las tareas colaborativas de producción escrita, que requieren que el alumnado trabaje en parejas durante todo el proceso (por ejemplo, Storch, 2005; Storch y Wigglesworth, 2007; Wigglesworth y Storch, 2009; García-Mayo y Azkarai, 2016; Payant y Kim, 2017; García-Mayo e Imaz-Aguirre, 2019).

Desde una perspectiva psicolingüística, se cree que la producción del idioma (ya sea oral o escrita) podría ayudar a los/las estudiantes a tomar conciencia de la brecha entre lo que quieren expresar y lo que pueden expresar (Swain, 1985; Swain y Lapkin, 1995). Además, si la producción es colaborativa, podría ayudar a aumentar el conocimiento del idioma del alumnado (Swain, 1995, 2005) e impulsarlos a co-construir los conocimientos del lenguaje (Swain, 2000, 2005). Es decir, los/las estudiantes de L2 involucrados/as en actividades cognitivas mediadas por el lenguaje, al poner en común sus recursos lingüísticos para resolver los problemas detectados, se les facilita la co-construcción del conocimiento del idioma y un mayor nivel de rendimiento (Donato, 1994; Swain y Lapkin, 1998; Swain, 2000; Ohta, 2001).

Desde un enfoque sociocultural, la perspectiva constructivista social del aprendizaje (Vygotsky, 1978) establece que el desarrollo cognitivo y lingüístico se produce a través de la interacción con otra persona. Es decir, el desempeño de las tareas de producción colaborativa puede implicar la ayuda mutua (o andamiaje, en palabras de Vygotsky) del alumnado, lo que podría impulsar a los/las discentes a lograr lo que normalmente no pueden mediante un aprendizaje individual e interiorizar, así, el conocimiento co-construido (Vygotsky, 1978; Lantolf y Thorne, 2006). Esto se debe a que, al realizar tareas de producción colaborativa, los/las estudiantes pueden experimentar procesos cognitivos como pruebas de hipótesis, formación de reglas, confirmación, clarificación, retroalimentación correctiva y asimilación, que potencialmente pueden facilitar el aprendizaje de idiomas (Ellis, 2003; Storch, 2008). En esta línea, Swain (2000, 2006) concibe la interacción como un diálogo colaborativo en el que el alumnado participa en una actividad conjunta de resolución de problemas y desarrollo del conocimiento mediada por el lenguaje (también conocido como *languaging* en los términos de Swain (2006)). El *languaging* se

refiere a episodios donde hay modificaciones interaccionales como resultado de la atención de los/las estudiantes a la forma (Schmidt, 1990), es decir, las ayudas y/o correcciones que se realizan un/a estudiante a otro/a cuando estos/as realizan una actividad de forma colaborativa. Así, a través del lenguaje, los/las estudiantes ponen en común sus fuentes de conocimiento y co-construyen un nuevo lenguaje o consolidan el conocimiento (Storch, 2013: 17) Asimismo, varios estudios han confirmado que el diálogo colaborativo o *languaging* media el aprendizaje de la L2 (por ejemplo, Swain y Lapkin, 1998, 2002; Lapkin, Swain y Smith, 2002; Storch, 2002; Swain, Brooks y Tocalli-Beller, 2002; Kim, 2008).

Varios estudios han investigado la diferencia entre la realización de una misma actividad de producción en parejas, pequeños grupos e individualmente para ver la influencia que la interacción pudiese tener a la hora de desarrollar una actividad. Dobao (2012), en su investigación, planteó la misma tarea de producción escrita (una secuencia de imágenes que tenían que ordenar y crear una historia) a diferentes tipos de agrupaciones (grupos de 4, parejas e individual). Dobao (2012) concluyó que las producciones que realizaron las parejas y los pequeños grupos fueron más precisas que las que realizaron individualmente, sin embargo, estos resultaron ser más cortos, pues el trabajo colaborativo requiere de un tiempo de negociación y acuerdo antes de realizar cualquier tipo de tarea o producción. En este sentido, García-Mayo y Azkarai (2016) utilizaron cuatro tareas colaborativas: dos escritas (dictoglosia y corrección de un texto) y dos orales (diferencias entre dos imágenes y la secuenciación de varias imágenes para inventar una historia) para estudiar el impacto de la interacción entre sujetos a la hora de realizar una tarea colaborativa. Sus resultados parecen indicar que el trabajo colaborativo por parejas puede hacer que los/las estudiantes se beneficien del conocimiento de los demás trabajando juntos/as para llevar a cabo la tarea y el significado de co-construcción. Por último, Basterrechea y García-Mayo (2014) investigaron la producción de la marca morfológica –s de la tercera persona del singular del Presente de Indicativo del inglés en dos tipos de contextos: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) e Inglés como Lengua Extranjera (ILE) mediante una tarea de dictoglosia (Wajnryb, 1990). Además, compararon dos agrupaciones diferentes haciendo la tarea de forma colaborativa

e individualmente. Los resultados indicaron que el alumnado que trabajó colaborativamente tuvo mayor éxito en la tarea.

Sin embargo, cabe destacar que no existen estudios que investiguen los errores de la producción de las marcas morfológicas de concordancia en dos modalidades de tarea diferente (oral y escrita) y en diferentes agrupaciones (por parejas e individual). Este espacio es el que intentaremos cubrir con la presente propuesta de investigación.

Una vez finalizada la revisión de la literatura, pasaremos a presentar las siguientes secciones de la propuesta de investigación. En el próximo apartado se exponen las preguntas e hipótesis de investigación. Posteriormente, se explica la metodología que seguirá el estudio y los resultados previstos a la luz de la bibliografía revisada en la presente sección. Por último, concluiremos el estudio aportando las implicaciones pedagógicas que podría tener esta investigación, así como las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

3. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Tras la revisión de la literatura realizada en la sección anterior, presentamos las preguntas de investigación que pretendemos contestar con nuestro estudio, así como sus correspondientes hipótesis:

P1: ¿Hay más errores de concordancia en la producción oral o escrita?

P2: ¿Qué tipo de errores de concordancia son más frecuentes en la producción oral? ¿y en la producción escrita?

P3: ¿Hay más errores en la producción colaborativa o en la individual?

P4: ¿Qué tipo de errores de concordancia son más frecuentes en la producción colaborativa (en parejas)? ¿y en la producción individual?

H1: Habrá más errores de concordancia en la producción oral.

H2: Predominarán en ambos casos los errores de omisión de flexión de los verbos (ausencia de la -s en la 3ª persona singular).

H3: Existirán más errores de concordancia en la producción individual.

H4: Predominarán en ambos casos los errores de omisión de flexión de los verbos (ausencia de la -s en la 3ª persona singular).

A continuación, en la siguiente sección presentaremos la metodología de nuestro estudio, donde describiremos las características de los/las participantes, los instrumentos y el procedimiento con el que llevaremos a cabo la presente investigación.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación serán estudiantes de 5º de Primaria de cinco colegios públicos de las afueras de Santander, Cantabria, una región monolingüe situada en el norte de España. Estos colegios han sido seleccionados teniendo en cuenta que el nivel socioeconómico del alumnado fuese similar. Además, todos los sujetos de estos centros educativos están inmersos en un contexto de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) y, por lo tanto, reciben un total de 3 horas de Inglés a la semana. La muestra estará constituida por 100 estudiantes (20 de cada colegio) de entre 10 y 12 años de edad.

4.2. INSTRUMENTOS

Este estudio utilizará un instrumento que fue empleado para la creación del *The Primary Education Learners English Corpus* (PELEC) (Blanco-Suárez et al., 2020), que contiene datos tanto orales como escritos de aprendices de inglés como L2 y español como L1 en la etapa de Educación Primaria. Los datos recogidos en el corpus PELEC forman parte de un proyecto más grande que pretende coleccionar datos de estudiantes de inglés como L2 y español como L1 mediante diferentes instrumentos. El instrumento que utilizaremos en el presente estudio será la historia de ocho viñetas (figura 1), que fue utilizado en el corpus PELEC para llevar a cabo una de las tareas orales. Esta historia también ha sido utilizada recientemente en otras investigaciones sobre los errores de



Ilustración 1: Ocho Viñetas de la historia (adaptada de Blanco-Suárez et al., 2020)

Las viñetas muestran a un perro que parece estar perdido en un día lluvioso. Por suerte, el protagonista de la historia, un chico joven que lleva un paraguas, corre hacia el perrito y vuelven a casa juntos. Allí son bienvenidos por la familia del chico y el perro se convierte en un nuevo miembro de la familia.

Este instrumento resulta interesante puesto que es una historia que requiere ser contada empleando la 3ª persona del singular, lo que permite analizar la precisión de la concordancia en las producciones del alumnado. Como novedad con respecto a estudios anteriores, en esta investigación el instrumento se utilizará para plantear tareas en registro oral y también escrito.

Los datos que se recogerán en el presente estudio estarán basados en las dos tareas que realizarán los/las participantes, que consistirán en contar la anterior historia utilizando sus recursos y conocimientos lingüísticos. Deberán cumplimentar la actividad tanto en registro oral como escrito. Además, las realizarán en distintas agrupaciones, es decir, primero harán las actividades individualmente y, posteriormente, por parejas.

4.3. PROCEDIMIENTO

Se realizará una división del alumnado en grupos de dos miembros para poder llevar a cabo la segunda parte del estudio en la que el alumnado realizará dos tareas de forma colaborativa. En total, dispondremos de 50 parejas que serán formadas con la ayuda del criterio de los/as docentes de Inglés del centro educativo correspondiente. Es decir, los/las docentes de cada colegio nos ayudarán a formar parejas de acuerdo con su nivel del idioma, ya que el método de la formación de las parejas resulta clave para la posterior realización de la tarea. García-Mayo e Imaz-Aguirre (2019: 168) descubrieron que los pares constituidos por estudiantes de un nivel similar de la L2 colaboran más que las parejas formadas aleatoriamente. En esta línea, Williams (1999), en su estudio sobre la atención a la forma del alumnado trabajando de forma colaborativa, señaló que los/las estudiantes con un mayor dominio del idioma tienden a hablar más en las actividades del aula y están más dispuestos/as a hablar y negociar sobre el idioma e intercambiar opiniones sobre los conocimientos lingüísticos. Por ello, en el presente estudio consideraremos los anteriores descubrimientos a la hora de configurar las parejas participantes de nuestra muestra.

El estudio se llevará a cabo en dos sesiones debido a que, como se ha explicado anteriormente, el estudiantado se enfrentará a un total de cuatro pruebas basadas en la misma historia, mencionada anteriormente. Así, para que la repetición del mismo instrumento no desmotive al alumnado ni influya en los resultados, se hará una división de las actividades individuales y colaborativas: el primer día se enfrentarán a las dos tareas (oral y escrita) de forma individual. Al cabo de dos semanas el/la investigador/a correspondiente volverá a los centros educativos para realizar las tareas de forma colaborativa por parejas.

4.3.1. 1ª sesión: Tareas individuales

Para la realización de la tarea de producción oral cada estudiante dispondrá de cinco minutos, pues es el tiempo estimado de duración de la actividad cuando se recogieron los datos que pasarían a formar parte del corpus PELEC (Blanco-Suárez et al., 2020). Para la tarea de producción escrita el alumnado poseerá entre quince y veinte minutos para su cumplimentación.

4.3.2. 2ª sesión: Tareas colaborativas

Para la realización de la tarea de producción oral colaborativa dispondrán de diez minutos, ya que el trabajo en grupo requiere de un tiempo de negociación. Para la tarea de producción escrita la pareja contará con un total de treinta minutos.

En consonancia con las directrices seguidas para la creación de PELEC (Blanco-Suárez et al. 2020: 158), las tareas orales serán grabadas en los distintos colegios por un/a investigador/a, sin embargo, no podrá intervenir en el desarrollo de la tarea a no ser que el alumnado requiera algún tipo de ayuda o sufra un bloqueo mental que le impida seguir con la actividad. Además, se adjunta en el Anexo I un consentimiento informado de los padres, madres o tutores/as legales de los/las menores participantes del estudio para poder llevar a cabo dicha grabación de las pruebas.

Todas las producciones (orales y escritas) serán posteriormente transcritas y corregidas ortográficamente para comprobar la producción de la marca de concordancia. A continuación, se volcarán los resultados del tipo de errores que se han cometido y en qué tipo de contexto (tarea oral/escrita, colaborativa/individual) en una base de datos para su posterior clasificación y estudio.

En la siguiente sección comentaremos los resultados previstos argumentando las hipótesis de investigación en relación con la bibliografía revisada en el apartado 2 con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

5. RESULTADOS PREVISTOS

A continuación, exponemos los resultados que esperamos obtener a la luz de la bibliografía revisada en la segunda sección del presente proyecto de investigación. Para ello, responderemos una a una las preguntas investigación con sus respectivas hipótesis, todas ellas expuestas en el tercer apartado del estudio.

En relación a la primera pregunta de investigación: ¿Hay más errores de concordancia en la producción oral o escrita? Creemos que habrá más errores de concordancia en la producción oral que en la producción escrita debido a que las tareas que implican un componente escrito aportan al alumnado más oportunidades para centrarse en la forma que las tareas que se centran en la producción oral, pues estas impulsan al alumnado a prestar más atención al significado (García Mayo, 2002: 170). Esto se debe a que la lengua hablada es espontánea e inmediata y, por tanto, no aporta al emisor tiempo suficiente para la preparación y revisión de lo que va a producir (Williams, 2012). Sin embargo, al realizar tareas escritas los/las estudiantes tienen más tiempo para acceder a sus conocimientos lingüísticos relativos a las reglas gramaticales y esto les permite centrarse en la forma (Ellis, 2003).

En segundo lugar, contestando a la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de errores de concordancia son más frecuentes en la producción oral? ¿y en la escrita? Pensamos que predominarán en ambos casos los errores de omisión de flexión de los verbos (ausencia de la -s en la 3ª persona singular) debido a que otros estudios anteriores han encontrado altas tasas de omisión de morfemas flexivos en las producciones, tanto orales como escritas, de sus sujetos (Lardiere, 1998a; Haznedar, 2001; Ionin, 2013; Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021). Además, recientemente, un estudio (Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021) afirmó que la cantidad de usos incorrectos de los morfemas flexivos, es decir, errores de comisión, que se encontraron en las producciones de sus participantes fue prácticamente nula.

En tercer lugar, dando respuesta a la tercera pregunta de investigación: ¿Hay más errores en la producción colaborativa o en la individual? Consideramos que existirán más errores de concordancia en la producción individual basándonos en la teoría constructivista social del aprendizaje de Vygostky (1978), que establece que el desarrollo cognitivo y lingüístico se produce a través de la interacción, mediante la cual el alumnado puede experimentar procesos cognitivos (Ellis, 2003; Storch, 2008) y, así, resolver problemas que normalmente no podría solucionar individualmente. A través del diálogo colaborativo que se producirá al realizar las actividades en parejas, los/las estudiantes de L2 podrán poner en común sus fuentes de conocimiento y

co-construir un nuevo lenguaje que les permita prestar atención a la forma y resolver la tarea satisfactoriamente (Schmidt, 1990; Storch, 2013: 17). Además, estudios anteriores (Dobao, 2012; Basterrechea y García-Mayo, 2014; García-Mayo y Azkarai, 2016) confirman que la precisión de las producciones escritas es mayor en las tareas colaborativas que en las individuales, a pesar de que estas últimas resulten más extensas que las cumplimentadas colaborativamente.

Por último, contestando a la cuarta pregunta de investigación: ¿Qué tipo de errores de concordancia son más frecuentes en la producción colaborativa (en parejas)? ¿y en la producción individual? Prevemos que predominarán en ambos casos los errores de omisión de flexión de los verbos (ausencia de la -s en la 3ª persona singular) atendiendo a las mismas razones que en la segunda pregunta en la que se alude a anteriores estudios (Lardiere, 1998a; Haznedar, 2001; Ionin, 2013; Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021). En el estudio más reciente, los autores afirmaron que las tasas de omisión de morfemas flexivos eran muy altas en comparación con las tasas prácticamente nulas de usos incorrectos de los morfemas flexivos o errores de comisión en las producciones analizadas (Gallardo-del-Puerto y Fernández-Pena, 2021: 85).

6. CONCLUSIONES

Este estudio pretende colaborar y aportar nuevos datos sobre el aprendizaje y adquisición de fenómenos morfosintácticos de alumnado de 5º de Primaria con contexto ILE de diversos colegios públicos del norte de España. El foco de nuestra investigación, que se centra en analizar la influencia que podrían ejercer la modalidad de la tarea y el tipo de agrupación en la correcta adquisición de la concordancia, podría beneficiar y orientar a los/las profesionales de segundas lenguas en el uso de métodos y técnicas para trabajar este fenómeno morfosintáctico. Por ello, en esta última sección abordaremos las implicaciones pedagógicas de los resultados previstos comentados en el punto anterior, así como las limitaciones del proyecto y las futuras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo.

6.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS:

Basándonos en los resultados que prevemos obtener con este proyecto de investigación, procedemos a presentar las diferentes implicaciones pedagógicas que se podrían adoptar en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

Los resultados esperados de esta propuesta de investigación indicarían, respecto a la variable de las agrupaciones, es decir, trabajo colaborativo frente a trabajo individual, que el trabajo colaborativo ayudaría al alumnado de L2 a co-construir su conocimiento sobre las reglas morfosintácticas, provocando una mayor precisión en la producción del idioma con respecto a la concordancia gramatical. Por ello, podría ser un motivo alentador para incluir técnicas de trabajo colaborativo en las aulas de instrucción de lenguas extranjeras.

Por otro lado, hemos visto que la modalidad de la tarea parece influir en la atención del alumnado a diferentes aspectos de la producción, en tanto en cuanto las tareas escritas suelen producir una mayor atención a la forma de la lengua (es decir, hay mayor precisión), contrariamente a lo que ocurre en las tareas orales, que provocan una mayor atención al contenido y fluidez de la lengua. Esto debería impulsar a los profesionales de la instrucción de lenguas extranjeras a reflexionar y analizar los resultados que pretenden obtener con una tarea antes de decidir la modalidad de esta, así como las agrupaciones elegidas para cada tipo de tarea, como mencionábamos anteriormente.

6.2. LIMITACIONES DEL PROYECTO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, reflexionaremos sobre las limitaciones que podría tener esta investigación, además de las futuras líneas de investigación que pretenderíamos abordar.

En primer lugar, fijándonos en la muestra de participantes de nuestro estudio observaremos que la presente investigación solo recogería datos de estudiantes de L2 de un contexto ILE, sin embargo, sería interesante incluir la participación de centros con Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas

Extranjeras (AICLE) para comprobar si el tipo de instrucción y una mayor cantidad de input en la L2 produce variaciones en los resultados de la investigación. Además, sería conveniente incluir sujetos en diferentes etapas de Educación Primaria, no solo de 5º de Primaria, como ocurre en el presente proyecto de investigación, para comprobar si la variable de la edad juega un papel importante en la producción del fenómeno morfosintáctico de la concordancia.

En segundo lugar, el presente estudio pretende comparar el trabajo colaborativo en parejas frente al individual, sin embargo, convendría añadir más tipos de agrupaciones (por ejemplo, tres o cuatro miembros) para estudiar el trabajo colaborativo con más integrantes y así obtener más información acerca de los beneficios de la interacción entre diversas agrupaciones de estudiantes de L2.

Por último, el foco de este proyecto ha sido la concordancia gramatical, pero se podrían estudiar otros fenómenos morfosintácticos para comprobar si la modalidad de la tarea y las agrupaciones influyen de la misma manera.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, R. (2006). L2 tasks and orientation to form: A role for modality? *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 152, 7-34.
- Adams, R. y Ross-Feldman, J. (2008). Does writing influence learner attention to form? En Belcher, D. y Hirvela, A. (Eds.), *The Oral-literate connection. Perspectives on L2 speaking, writing and Other Media* (pp. 243-265). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Azkarai, A. y García-Mayo, M. P. (2012). Does gender influence task performance in EFL? Interactive tasks and language-related episodes. En E. Alcón, y P. Safont (Eds.), *Discourse and language learning across L2 instructional settings* (pp. 249-278). Amsterdam: Rodopi.
- Basterrechea, M. y García-Mayo, M. P. (2013). Dictogloss and the production of the English third person -s by CLIL and mainstream EFL learners: A comparative study. *International Journal of English Studies*, 14(2): 77-98.
- Belcher, D. D. y Hirvela, A. (2008). *The Oral-literate Connection: Perspectives on L2 Speaking, Writing, and Other Media* (pp. 243-265). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad y Edward Finegan. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Blanco-Suárez, Z., Gallardo-del-Puerto, F. y Gandón-Chapela, E. (2020). *The Primary Education Learners' English Corpus (PELEC): Design and compilation*. *RiCL, Research in Corpus Linguistics*, 8(1), 147-163.
- Brown, R. 1973. *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donato, R. (1994). *Collective scaffolding in second language learning*. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1): 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández-Pena, Y. (2018). *Determinants of verb number agreement with complex collective subjects: A corpus-based analysis in English*. Tesis doctoral, Universidade de Vigo. <http://hdl.handle.net/11093/1120>
- Gallardo-del-Puerto, F. y Fernández-Pena, Y. (2021). Agreement morphology errors and null subjects in young (non-)CLIL learners. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 18, 59-95. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i18.3365>
- García-Mayo, M. del P. y Villarreal Olaizola, I. (2011). The development of suppletive and affixal tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals. *Second Language Research*, 27(1), 129–149. <https://doi.org/10.1177/0267658310386523>
- García-Mayo, M. P. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 156-175.
- García-Mayo, M. P. y Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? En M. Sato y S. Ballinger (Eds.), *Peer Interaction and second language learning: Research agenda and pedagogical potential* (pp. 241-266). Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S., J. Behney y L. Plonsky. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 4th ed. New York: Routledge.
- Gutiérrez-Mangado, M. J. y Martínez-Adrián, M. (2018). CLIL at the linguistic interfaces. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(1): 85-112 <https://doi.org/10.1075/jicb.17002.gut>
- Haznedar, B. (2001). The acquisition of the IP system in child L2 English. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 1–39.
- Huddleston, Rodney y Geoffrey K. Pullum et al. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ionin, T. (2013). Morphosyntax. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (eds) *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 505-528). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ionin, T. y Wexler, K. (2002). Why is "is" easier than "-s"?: acquisition of tense/agreement morphology by child L2-English learners. *Second Language Research* 18: 95–136.
- Lantolf, J. P. (2011). The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. En D. Atkinson (Ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, 24–47. London: Routledge.
- Lapkin, S., Swain, M. y Smith, M. (2002). Reformulation and the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context. *The Modern Language Journal*, 86, 485–507.
- Lardiere, D. (1998a). Case and tense in the "fossilized" steady state. *Second Language Research* 14: 1–26.
- (1998b). Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research* 14: 359–75.
- (1999). Suppletive agreement in second language acquisition. En A. Greenhill, H. Littlefield y C. Tano (eds.), *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*, 386–96. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- (2003). Second language knowledge of [+/-past] vs. [+/-finite]. En J. Liceras, H. Goodluck y H. Zobl (eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, 176–89. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- (2007). *Ultimate attainment in second language acquisition: a case study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9: 409–30
- Montrul, S. (2011). Multiple interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121, 591-604.
- Muñoz-Muñoz, B. C. y Sáez-Carrillo, K. L. (2019). El feedback correctivo escrito indirecto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo en tercera

- persona singular entre estudiantes de Inglés como L2. *le. Alpha (Osorno)*, (49), 315-333.
- Niu, R. (2009). Effect of task-inherent production modes on EFL learners' focus on form. *Language Awareness*, 18, 384-402
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Payant, C. y Kim, Y. K. (2017). Impact of task modality on collaborative dialogue among plurilingual learners: A classroom-based study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1292999>
- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech y Jan Svartvik. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Rizzi, L. (1993/1994). Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives. *Language Acquisition* 3: 371–93.
- Ross-Feldman, L. (2007). Interaction in the L2 classroom: Does gender influence learning opportunities? En A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 52e77). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in L2 learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Serrano, F. M. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, (8), 182-198.
- Slabakova, R. (2008). *Meaning in the Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173.
- Storch, N. y Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing. En M. P. García-Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 157–177). London: Multilingual Matters.

- Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17, 95–114.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass S. y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471–484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., Brooks, L., y Tocalli-Beller, A. (2002). peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171 - 185.
- Swain, M., y S. Lapkin. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics* 16 (3): 371–391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285–304.
- Villarreal, I. y Gil-Sarratea, N. (2019). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, 24(6): 1–24.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (2003a). Fossilization in steady state L2 grammars: Persistent problems with inflectional morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(2), 129-141.

- Wigglesworth, G. y Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26, 445–466.
- Williams, J. (1999). Learner-generated attention to form. *Language Learning*, 49, 583–625.
- Williams, J. (2012). The Potential Role(s) of Writing in Second Language Development. *Journal of Second Language Writing*, 21 (4), 321–331.
- Wolff, D. (2000). Some reflections on the importance of writing in foreign language learning. En I. Play y K.P. Schneider (Eds.), *Language use, language acquisition and language history* (pp. 213–226). Trier, Germany: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Zobl, H. y Liceras, J. (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning* 44: 159–80.

ANEXOS

ANEXO I. PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Doña Jana Beitia Ortiz con DNI nº 72185524R, Investigadora Principal del Proyecto denominado “LA INFLUENCIA DEL TIPO DE TAREA EN LOS ERRORES DE CONDORDANCIA EN EL INGLÉS DEL ALUMNADO DE 5º DE PRIMARIA” ha informado a través de la documentación que se adjunta (Anexo) a:

- D./Dña D.N.I., y
 - D./Dña. D.N.I.,
- en calidad de padres / tutores/as legales del / la menor de edad de

D./Dña.,

sobre el procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, criterios de inclusión y exclusión, posibles riesgos y beneficios del mismo, así como sobre la posibilidad de abandonarlo sin tener que alegar motivos.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 y que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

Tomando todo ello en consideración OTORGA/N su consentimiento para la participación del / la citado/a menor en la actual investigación.

Fdo: D./Dña. D.N.I.
padre / madre / tutor/a legal [marcar lo que proceda] del / la menor de edad.

Fdo: D./Dña. D.N.I.
padre / madre / tutor/a legal [marcar lo que proceda] del / la menor de edad.

Fdo. Dña. Jana Beitia Ortiz D.N.I. 72185524R
Investigadora Principal del Proyecto.

En, a dede 2021

ANEXO II

INVESTIGACIÓN: “LA INFLUENCIA DEL TIPO DE TAREA EN LOS ERRORES DE CONCORDANCIA EN EL INGLÉS DEL ALUMNADO DE 5º DE PRIMARIA”

Se le proporciona a continuación información para que decida si desea o no participar en el presente estudio. Debe saber que es libre de decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin afectar a la relación con el departamento, instructor/a o la universidad.

La finalidad de este estudio es recoger datos que permitan estudiar los errores de concordancia en producciones orales y escritas del alumnado de 5º de Educación Primaria tanto en trabajo colaborativo como individual.

La recogida de datos se llevará a cabo en dos partes, en la primera sesión se pasarán las pruebas individuales y al cabo de dos semanas las pruebas colaborativas en parejas. Los datos se recopilarán mediante la recogida en papel de las producciones escritas y la grabación de las producciones orales por parte de la investigadora correspondiente para su posterior análisis.

No dude en hacer preguntas sobre el estudio antes de participar o durante el mismo. Estaríamos encantados/as de compartir los hallazgos con usted después de que la investigación se haya completado. Los nombres de los/las participantes no se asociarán en ningún momento con los resultados de la investigación, y sólo los/las investigadores/as conocerán su identidad.

No se conocen riesgos y/o molestias asociadas con este estudio. Los beneficios esperados asociados con su participación son la información sobre las experiencias en el aprendizaje de los métodos de investigación. Si este estudio se presenta más tarde para su publicación, una línea indicará la participación de todos los estudiantes de la clase.

Investigadora principal: Jana Beitia Ortiz, Universidad de Cantabria

Contacto: 