

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE,
LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

CURSO ACADÉMICO 2016-2017

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Análisis de Errores en redacciones de un grupo
de alumnos de un colegio bilingüe.**

Amaya Remón Cejudo

25 de septiembre de 2017

Vº Bº y place del Tutor

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN. HUESCA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo *Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe* para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016-2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

25 de septiembre de 2017

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Amaya Remón Cejudo
Universidad de Zaragoza

El presente estudio quiere investigar los errores producidos en un corpus de 58 textos breves escritos en inglés (L2) por estudiantes hispanohablantes (L1), para determinar su evolución en los diferentes cursos académicos y comprobar si su número disminuye conforme avanza el aprendizaje de la L2. Los instrumentos usados para este estudio fueron los textos escritos por los participantes, en inglés, de tema libre y extensión variable dependiendo del nivel escolar del alumnado y un cuestionario para docentes de inglés como lengua extranjera. Todos los errores detectados en los citados textos fueron identificados y clasificados para posteriormente ser analizados dando como resultado que no todos los errores desaparecen en igual grado a lo largo de los cursos.

Palabras clave

Análisis de errores, categorías, textos escritos, inglés como lengua extranjera.

Abstract

The present study attempts to investigate the errors committed in a corpus of 58 writing tests written by Spanish-speaking (L1) learners of English (L2), to determine their development across the years and verify their reduction as the learning of L2 makes progress. The instruments used for this study were the participants' written tests in English (free topic and variable extension according to their level) and an English teachers' survey about their teaching strategies and methodology. All the errors in these texts were identified and classified so they could be analysed yielding the result that not all the errors disappear in the same degree.

Key words

Error analysis, categories, written texts, English as a Foreign Language.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1.	Secuencias de desarrollo.....	13
2.2.	Análisis de Errores	15
3.	INVESTIGACIÓN	24
3.1.	Marco contextual	25
3.2.	Objetivos.....	26
3.3.	Hipótesis	26
3.4.	Muestra	27
3.5.	Material.....	28
3.6.	Análisis de resultados	28
3.7.	Discusión de los resultados	44
4.	CONCLUSIONES	50
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA	53
6.	ANEXOS	56
	Anexo 1. Ejemplos de los textos objeto de estudio.....	56
	Anexo 2. Tabla de errores.	60
	Anexo 3. Encuesta a los profesores.	69
	Anexo 4. Gráficas con los resultados de las encuestas a los profesores.	74

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Comparativa del proceso de adquisición de la L1 y la L2 (Traducido del original de Saville-Troike, 2012)	12
Tabla 2. Resumen propio de los estadios de adquisición de algunos morfemas según varios autores basado en Lightbown y Spada (2013).....	14
Tabla 3. Distribución de la muestra.....	27
Tabla 4. Análisis de errores y su frecuencia por curso y total.....	35

Tabla 5. Análisis de errores y su porcentaje por curso y total. 37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Errores cometidos por categoría en el estudio de Flanagan et al (2014), p. 10.
..... 22

Figura 2. Rosa de los vientos de frecuencias de los errores aparecidos. 29

Figura 3. Resumen de las frecuencias obtenidas en las categorías seleccionadas. 36

Figura 4. Resumen de los porcentajes obtenidos en las categorías seleccionadas. 37

Figura 5. Relación de errores E1 por alumno en cada curso. 38

Figura 6. Relación de errores E4 por alumno en cada curso. 39

Figura 7. Relación de errores E6 por alumno en cada curso. 39

Figura 8. Relación de errores E7 por alumno en cada curso. 40

Figura 9. Relación de errores E8 por alumno en cada curso. 41

Figura 10. Relación de errores E9 por alumno en cada curso. 41

Figura 11. Relación de errores E10 por alumno en cada curso. 42

Figura 12. Relación de errores E13 por alumno en cada curso. 43

Figura 13. Relación de errores E14 por alumno en cada curso. 43

Figura 14. Relación de errores E15 por alumno en cada curso. 44

1. INTRODUCCIÓN

La escritura no es solo una habilidad que adquiere el ser humano al adentrarse en el mundo escolar, sino que, desde una perspectiva más amplia, es una herramienta de pensamiento, de desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico, así como de aprendizaje de todas las disciplinas escolares y académicas. Según Ulijn y Stroher (citado en Sawalmeh, 2013, p. 2), la escritura es una de las habilidades del lenguaje más activas y productivas.

Teniendo en cuenta que el British Council estima que más de un billón de personas en el mundo están actualmente estudiando inglés como segunda lengua o lengua extranjera, este es un dato más para darle la importancia que se merece al desarrollo de dicha habilidad. Escribir una redacción en el contexto escolar y además hacerlo en una segunda lengua, en inglés como es el caso de este estudio, si además responde a una metodología por tareas, ayuda a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y en la adquisición de las estrategias necesarias para su consecución como son recordar, entender, analizar, inferir, evaluar, crear... (Sawalmeh, 2013). Por esta razón, la escritura siempre ha tenido un importante papel dentro del aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera (L2).

Concretamente en nuestro país, el aprendizaje de una lengua extranjera se inicia generalmente una vez iniciada y establecida la adquisición de la lengua materna, el español. Es lo que se conoce como Bilingüismo secuencial, que implica el aprendizaje de una nueva lengua (L2) una vez que la materna o primera lengua (L1) se ha adquirido (Saville-Troike, 2012).

Dentro de este contexto de aprendizaje del inglés como una segunda lengua o como lengua extranjera, en los últimos 30 años se ha observado un rápido avance en el terreno del Análisis de Errores con la finalidad, no solo de corregir dichos errores sino también para encontrar la causa de los mismos y mejorar por tanto las metodologías de enseñanza de una segunda lengua. En este mismo terreno, muchas investigaciones han dejado claro que los estudiantes por sí mismos no saben reducir dichos errores a la hora

de escribir un texto en L2, siendo necesario un feedback en este proceso (Lightbown y Spada, 2013; Sawalmeh, 2013).

A lo largo de este documento, se irán desarrollando estas ideas a través de los apartados que lo integran, a saber: cómo se aprende una segunda lengua, cuáles son las posibles secuencias de desarrollo en dicho aprendizaje y qué tipo de errores pueden aparecer a lo largo de dicho aprendizaje.

Primeramente, se realizará una aproximación teórica y bibliográfica sobre el aprendizaje de una segunda lengua, las secuencias de desarrollo y el análisis de errores. A continuación, el trabajo se centrará en la investigación realizada dentro de un colegio de Huesca, se especificarán los objetivos e hipótesis de la misma, la metodología seguida, así como los resultados obtenidos.

Finalmente, se redactarán las conclusiones del trabajo y las implicaciones pedagógicas que puedan suponer, así como posibles recomendaciones para futuras líneas de trabajo que puedan profundizar en este tema.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para Owens (citado en Muñoz García, 2010, cap. 4), el lenguaje es una combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y convencional, que se utiliza para representar conocimientos, ideas y pensamientos, y que se vale de símbolos gobernados por reglas. Esta definición de lenguaje hace referencia a sus características verbales tanto orales como escritas, a su función dentro del proceso de comunicación y su carácter humano. Además, todas las lenguas coinciden en tres características; son sistemáticas, son simbólicas y son un hecho social.

Tradicionalmente, en el aprendizaje de una lengua, se han tenido en cuenta la consecución de diferentes aspectos de la misma (Saville-Troike, 2012):

- Adquisición de vocabulario (significado de las palabras, pronunciación y escritura, categorías gramaticales y posibles combinaciones con otras palabras).

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

- Fonología (fonemas, estructuras silábicas, patrones de entonación y ritmo).
- Morfología (morfemas, inflexiones que nos dan información acerca del número, género o tiempo verbal, prefijos y sufijos).
- Sintaxis (orden de las palabras, coordinación entre los elementos de la frase, formación de interrogativas, negativas...).
- Estructuras no verbales (lenguaje no verbal).
- Discurso (forma de conectar y organizar la información, ...).

En el proceso de adquisición de una lengua, sea la lengua materna (L1) o una segunda lengua o lengua extranjera (L2), existen diferencias en las que debemos considerar qué se aprende, cómo se aprende y por qué se aprende. Se distinguirán, por tanto, los conceptos de aprendizaje y adquisición, y más aún la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Para Lambert (citado en de Bot, Lowie y Verspoor, 2005, p.124), las diferencias son obvias.

Según él, la adquisición de la lengua materna e incluso de una segunda lengua en aquellos casos en que ambas convivan en el entorno familiar del niño, es inevitable, forma parte del proceso madurativo del niño y tiene una clara motivación, la de poderse comunicar con el resto de familiares y personas de su entorno próximo. La mayor parte del aprendizaje de nuestra lengua materna se completa antes de que llegemos a la escuela y además es un proceso que, normalmente, ocurre sin mucho esfuerzo por nuestra parte.

En el estudio de cómo se aprende la lengua materna, en los últimos 50 años dicha concepción ha cambiado radicalmente, principalmente debido al desarrollo de la lingüística y la psicología. A mediados del siglo XX se desarrolló la perspectiva conductual cuyo principal representante en relación con el aprendizaje de la lengua fue B.F. Skinner (1957). Para los más tradicionalistas dentro de este enfoque, los niños aprendían su lengua materna por imitación de la lengua que les rodeaba y sus intentos por comunicarse estaban favorecidos por un reforzamiento positivo por parte del

entorno del niño. Este reforzamiento positivo animaba al niño a seguir imitando y practicando la lengua materna hasta crear hábitos de uso correcto de la misma. El comportamiento del niño respecto al aprendizaje de la lengua materna estaba influenciado por la calidad y cantidad del input recibido, así como del refuerzo ofrecido por el entorno (Lightbown y Spada, 2013). Según esta perspectiva, los errores eran considerados como malos hábitos que debían ser evitados.

Aunque cierto en un principio, se vio que esta perspectiva conductual no podía dar explicación a muchos de los enunciados de los niños que eran originales y no tenían modelo previo. En 1959 Noam Chomsky propuso la hipótesis según la cual todos los niños están biológicamente programados para desarrollar un lenguaje, del mismo modo que desarrollan cualquier otra función biológica como, por ejemplo, la locomoción. Según él, los niños nacen con una habilidad innata universal para adquirir, desarrollar y descubrir las reglas que rigen el sistema lingüístico al que están expuestos. Esta habilidad innata y universal que Chomsky denominó Gramática Universal, es considerada la base de la perspectiva innatista del aprendizaje de la lengua (Lightbown y Spada, 2013).

Para otros autores, las perspectivas innatistas ponen demasiado énfasis en el resultado final (la competencia nativa en la lengua) y no en los aspectos del desarrollo dentro de la adquisición de la lengua. No toda la adquisición de la L1 podía deberse a una habilidad innata del niño, sino que era necesario además una adecuada experiencia social. Desde la perspectiva interaccionista, siempre que el niño recibiera una correcta interacción en la L1 con su entorno, el grado y la evolución de su desarrollo fonológico, semántico y gramatical sería el adecuado (Lightbown y Spada, 2013).

Cronológicamente, a la edad de 6 meses el bebé ya puede producir todos los sonidos vocálicos y muchos de los consonánticos, tanto de su propia lengua como de otras lenguas. Pero es el lenguaje que escucha a su alrededor el que le permite discriminar unos sonidos de otros, y “centrarse” en aquellos que le son más cotidianos. Antes de los 3 años ya es consciente de todos los sonidos de su lengua, así como de las estructuras básicas del discurso, y en torno a los 5-6 años, ya controla gran parte de la gramática de su L1 (Lightbown y Spada, 2013).

Teniendo esto en cuenta, dentro de este proceso de adquisición de una lengua, se pueden observar varios estados. Un *Estado inicial* que incluye los conocimientos de estructuras y principios que se encuentran en la mente del niño desde el primer momento de la adquisición, unos *Estados intermedios* que cubren todos los momentos del desarrollo de la lengua o secuencias de desarrollo de la lengua (gramática interna), en los que se pueden observar los cambios madurativos en la gramática del niño. Una vez adquirida la L1, se alcanza el *Estado final* en su aprendizaje.

Este mismo proceso tiene lugar cuando el niño tiene una exposición significativa a más de una lengua, pudiendo alcanzar un multilingüismo simultáneo a la edad de 3 años. Según Vivian Cook (citado en Saville-Troike, 2012, p. 8), la combinación mental de dos o más gramáticas diferentes se denomina Competencia Multilingüe (Multilingual Competence).

Pero para aquellos niños que no conviven con una segunda lengua y que ya tienen adquirida su lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera se apega a este conocimiento de la L1 a la hora de ir aprendiendo la L2. Además, sus motivaciones son completamente diferentes ya sea por la presencia de clases de lengua extranjera incluidas en el propio currículo escolar, por los intereses de los padres de cara al futuro profesional de sus hijos, o por la migración a países con una lengua diferente a la materna.

Tal y como se ha visto en párrafos anteriores al tratar los estados del proceso de adquisición de una lengua, aparece un nuevo término, Interlenguaje. En 1972 Larry Selinker lo definió como “todos aquellos estadios intermedios o gramáticas que presenta el aprendiz de una lengua desde su inicio y en su camino hacia la lengua objetivo” (Traducción propia, citado en Richards, 1975, cap. 15). Desde el punto de vista de la adquisición de una lengua extranjera, es un tercer sistema de lenguaje entre la lengua materna (L1) del aprendiz y la lengua objeto de aprendizaje (L2).

Este interlenguaje se caracteriza por:

- Ser sistemático.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

- Ser dinámico y cambiar con el tiempo.
- Ser variable, según los contextos.
- Ser un sistema reducido en forma y función.
- Y, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, poder dejar de evolucionar previamente a la adquisición completa de la L2. Es lo que se ha denominado fosilización (Selinker, citado en Lightbown y Spada, 2013, p. 43).

Cada aprendiz desarrolla su propio interlenguaje, ya que depende de factores propios como la transferencia desde la L1 a la L2, la transferencia o influencia en el tipo de enseñanza (positiva si favorece el aprendizaje o negativa si lo dificulta), las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua por parte del alumno (como la simplificación), las estrategias de comunicación en la L2 y los propios errores de desarrollo en la adquisición de la L2 similares a los que aparecen en los niños que tienen esa L2 como lengua materna (como errores de sobregeneralización).

Este concepto de transferencia llega desde las perspectivas conductistas del aprendizaje de la lengua. Dicha transferencia desde la lengua materna a la lengua objeto de aprendizaje puede ser negativa o positiva.

La transferencia negativa, también denominada interferencia o “cross-linguistic influence”, se refiere a la mezcla que una persona realiza entre la L1 y la L2 al adquirir esta segunda, y que provoca la aparición de errores en la producción de la lengua objeto de estudio. La transferencia positiva, es aquella que facilita el aprendizaje de la L2 debido a las similitudes existentes entre las dos lenguas.

Para el niño que está aprendiendo una lengua extranjera, esta transferencia o intercambio en las reglas gramaticales o el vocabulario de una lengua a otra, es una forma de sobrellevar los nuevos aprendizajes de la forma más eficiente, consiguiendo la comunicación con el oyente o lector. Esta influencia entre las lenguas es, por tanto, un paso más en el desarrollo del bilingüismo en el niño.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Para finalizar este apartado, se comparará el proceso de adquisición de la L1 y la L2 teniendo en cuenta los términos antes tratados:

Tabla 1. Comparativa del proceso de adquisición de la L1 y la L2 (Traducido del original de Saville-Troike, 2012)

L1	L2
ESTADO INICIAL	
Capacidad innata	¿Capacidad innata? Conocimiento de la L1 Conocimiento del entorno Habilidades de interacción
ESTADOS INTERMEDIOS	
Gramática del niño	Interlenguaje
<i>Procesos base</i>	
Maduración	Transferencia Inducción
<i>Condiciones necesarias</i>	
Input Interacciones recíprocas	Input (i+1) ¹
<i>Condiciones facilitadoras</i>	
	Feedback Aptitud

¹ Para Krashen (citado en Lightbown y Spada, 2013, p.106) en su hipótesis de “Comprehensible input”, la adquisición ocurre cuando el alumno se expone a un input de L2 que es comprensible ya que pertenece al nivel ya adquirido (i), pero además se expone también a un nivel un grado superior (+ 1).

L1	L2
	Motivación Instrucción...
ESTADO FINAL	
Competencia de nativo	Competencia multilingüista

2.1. Secuencias de desarrollo

Una de las hipótesis en las que se basará en presente estudio está relacionada con las secuencias de desarrollo. Distintas investigaciones, tal y como se muestra a continuación, han encontrado patrones similares en el desarrollo de la sintaxis y morfología en estudiantes de inglés con diferentes lenguas maternas.

Krashen (Lightbown y Spada, 2013, p. 47) afirma que en un primer estadio se adquiriría la *s* del plural, el verbo *to be* (en su forma copulativa) y el marcador *ing* del progresivo. A continuación, se adquiere el verbo *to be* (en su forma auxiliar) y los artículos (*the, a/an*), para seguir con los pasados irregulares. Finalmente, se adquirirían los pasados regulares, la *s* de la tercera persona singular y la *s* del posesivo (genitivo).

Goldschneider y DeKeyser (Lightbown y Spada, 2013, p. 48) determinaron las variables que podían contribuir a dicho orden: la facilidad para detectar el morfema, la complejidad lingüística del contexto, la transparencia semántica, la similitud a la L1 del estudiante y la frecuencia de aparición en el input que recibe el estudiante. Estos autores establecieron diferentes estadios para la adquisición de algunos morfemas, tal y como se muestra a continuación.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Tabla 2. Resumen propio de los estadios de adquisición de algunos morfemas según varios autores basado en Lightbown y Spada (2013).

MORFEMA	Negación	Pregunta	Determ. posesivos	Pasado
ESTADIO I	<i>I not like it.</i> <i>No cat.</i>	<i>Cat?</i>	<i>The boy play with (his) bike.</i> <i>The boy play with your (his) bike</i>	<i>He come. He play the guitar.</i>
ESTADIO II	<i>He don't can sing.</i> General use of <i>don't</i>	<i>The cat eat the fish?</i>	<i>The boy plays with his bike.</i> <i>The girl plays with his (her) bike.</i>	<i>He coming, now play the guitar.</i>
ESTADIO III	<i>She was not happy.</i> <i>She don't like fish.</i>	<i>What you are doing?</i> <i>Does she has a dog?</i>	<i>She takes her bike and speaks to his (her) father.</i>	<i>We went to the park.</i> Uso correcto de verbos irregulares
ESTADIO IV	<i>It doesn't work.</i> <i>It didn't work.</i> <i>He didn't went there.</i>	<i>Where is my book?</i> <i>Is there a book on the table?</i>	Uso correcto	<i>He played football.</i> <i>He slept.</i> <i>She has lived there since 2012.</i>
ESTADIO V	Uso correcto	<i>What is she doing?</i> <i>Why do you shout?</i>	-	Uso correcto.
ESTADIO VI	-	Preguntas complejas.	-	-

Otro aspecto importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es la adquisición de vocabulario, necesario para poder alcanzar un cierto nivel de competencia en la lengua objeto de estudio.

Como ya se ha comentado, los niños aprenden sin aparente esfuerzo su lengua materna e incluyen cientos de nuevas palabras a lo largo de los primeros años de desarrollo gracias a que aparecen en contextos significativos para ellos. No es el caso del estudiante de una lengua extranjera, donde el contexto de habla inglesa se reduce a las horas curriculares y alguna clase extraescolar en el mejor de los casos.

Para que una nueva palabra sea interiorizada, el estudiante de L2 debe tener frecuentes y significativos encuentros con ella. Pero, además existe cierta influencia de otros aspectos como es el número de sílabas que la componen y su referencia a objetos o acciones cotidianas (friend, eye, smile...), su similitud morfológica y semántica en la L1 (dictionary, international, responsibility...) o por ser parte del vocabulario internacional (pizza, Internet, hamburger...) (Lightbown y Spada, 2013).

Según Stephen Krashen (Lightbown y Spada, 2013, p. 63), la mejor fuente de crecimiento de vocabulario es gracias a la lectura por placer. Así mismo, Hulstijn y Laufer (Lightbown y Spada, 2013, p. 64) indican que el mayor conocimiento e incremento de vocabulario se da cuando éste aparece en actividades significativas para el estudiante en las que está totalmente involucrado y motivado en su realización.

En el apartado de discusión de resultados de la investigación, se estudiará si la hipótesis de la secuencia de desarrollo se cumple en nuestro caso o no.

2.2. Análisis de Errores

Partiendo de los conceptos de interlenguaje y transferencia, se dará, a continuación, un paso más hacia la comprensión de cómo se aprende una lengua.

Cuando un niño de dos o tres años en un entorno de habla inglesa dice: “This mummy chair”, no lo consideramos fallo o incorrección. No lo consideramos como error, sino como parte del proceso de desarrollo de la lengua del niño. Dentro del contexto escolar, ante el aprendizaje de una lengua extranjera, nuestra respuesta suele tener las

características de una reformulación, tendiendo a repetir y expandir el enunciado del niño en modo adulto: “Yes, that is mummy’s chair”. Al igual que en el aprendizaje de la lengua materna, estos errores se deberían interpretar como evidencias del proceso de adquisición de la lengua. Pero generalmente, cuando corregimos las tareas orales o escritas de nuestros alumnos, nos fijamos en los errores y en lo que el estudiante debería hacer sin profundizar en el por qué está cometiendo ese error.

Los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera son inevitables y forman parte del aprendizaje de la misma, pero para minimizarlos, los investigadores han comenzado a estudiarlos y clasificarlos, para así poder entender por qué aparecen y actuar en consecuencia (Sawalmeh, 2013).

Como ya se ha comentado anteriormente, hasta los años 70, la aplicación de perspectivas conductistas al estudio del aprendizaje de una lengua trataba los errores como simples e inevitables productos de un aprendizaje equivocado que debían ser evitados. Se desarrolla entonces una escuela de pensamiento según la cual había que desarrollar un método perfecto de enseñanza con el cual se evitarían todos los errores. Éste sería el Método Audio-lingual. Para ellos, el enfoque para el conocimiento de los errores sería el Contrastive Analysis.

A partir de entonces, la aplicación de nuevas teorías lingüísticas y psicológicas (innatismo) al estudio del aprendizaje de la lengua dio un nuevo significado a los errores, apareciendo otra escuela de pensamiento que afirmaba que los errores ocurrían se quisiera o no ya que formaban parte de la propia adquisición de la lengua, por lo que había que centrar esfuerzos en trabajarlos y encontrar técnicas para su tratamiento una vez que hubieran ocurrido. Es el Análisis de Errores (Corder, citado en Richards, 1975, cap.1; Corder, 1981; Saviile-Troike, 2012).

Se pueden diferenciar dos enfoques en el estudio de errores:

- Contrastive Analysis, ligado a las teorías conductistas, en el que se enfatizan los puntos de contraste entre los dos sistemas lingüísticos (L1 vs. L2), y cuyo principal representante es Lado (1957).

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

- Error Analysis (Análisis de errores), asociado a la perspectiva innatista del aprendizaje de una lengua, se centra en el alumno, en su desempeño en la L2 y en sus intentos de internalización de las reglas de la L2, es decir, las estrategias de aprendizaje del alumno. Su principal representante fue Corder (1967).

Este estudio se centrará en el Análisis de Errores.

El Análisis de Errores apareció como una alternativa al Contrastive Analysis en torno a los años 70. Su objetivo era encontrar un método de enseñanza adecuado y eficaz que tuviera en cuenta las medidas correctivas a llevar a cabo con los alumnos. En 1967, Pit Corder, definió esta nueva aproximación al estudio de los errores del aprendiz de una L2. Ese mismo año, en su artículo “The significance of learner’s errors”, Corder afirmaba que los errores daban evidencias sobre el sistema de lenguaje que el estudiante estaba utilizando en un punto determinado de su aprendizaje de la L2, y sobre las estrategias que el estudiante utilizaba en su proceso de descubrimiento de la lengua (Saville-Troike, 2012, p.41).

Para él, conocer la naturaleza de los errores era el primer paso para erradicarlos y se debería conocer tanto el proceso de adquisición de una lengua como las diferentes estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante en ese proceso. Los errores que aparecían eran de dos tipos:

- 1) Errores (s.s.), que implican fallos sistemáticos y regulares en el nivel competencial (oral y escrito), lo que indica que el aprendiz no ha internalizado las reglas de la L2, por lo que no los reconoce como errores y no los autocorrigie.
- 2) Fallos (Mistakes), que se encuentran en el nivel de representación oral o escrita (proceso de producción) de la L2, y que se deben a lapsus de memoria o confusiones puntuales (no sistemáticos), que el aprendiz reconoce como errores y es capaz de corregir.

La habilidad para autocorregirse es la llave para diferenciar unos de otros (Corder; James, citados en Richards, 1975, cap. 2)

Para James, (citado en Richards, 1975, cap. 2), el análisis de errores se preocupa por los errores cometidos por los aprendices de una lengua extranjera teniendo en cuenta las normas que se han adquirido de la lengua objeto y trata de explicarlos. Stevens (citado en Richards, 1975, cap. 2) indica que los errores no deben ser vistos como problemas a superar, sino que son las estrategias normales e inevitables que el estudiante usa en su proceso de aprendizaje y por tanto su superación indican un éxito en dicho proceso. Crystal (citado en Richards, 1975, cap. 2), lo define como el estudio de las formas inaceptables que produce aquella persona que está estudiando una segunda lengua. Por su parte, Brown (traducción propia, citado en Ridha, 2012, p.26) define el análisis de errores como “el proceso de observar, analizar y clasificar las desviaciones de las reglas de la segunda lengua y revelar los sistemas operados por el estudiante.”

Según Corder (1981), el análisis de errores tiene objetivos teóricos y prácticos. El objetivo teórico es comprender qué y cómo se aprende una segunda lengua, y el práctico es permitir al estudiante aprender de una manera más efectiva.

De esta forma, las investigaciones acerca del análisis de errores se dividen en aquellas que se centran en la diagnosis y las que se centran en el pronóstico.

Teniendo esto en cuenta, el análisis de errores ofrece ventajas tanto para el profesor de una lengua extranjera como para el estudiante de la misma (Corder, citado en Sawalmeh, 2013, p. 3). Por un lado, ofrece al profesor información sobre los errores cometidos por sus estudiantes, lo que le ayuda a tratarlos y tenerlos en cuenta, a conocer el progreso de sus estudiantes, a mejorar su metodología de enseñanza y a centrarse en el refuerzo de aquellas áreas en las que existan mayores problemas, lo que reinvierte positivamente en el estudiante y su proceso de aprendizaje. Para el estudiante, es una fuente de recursos para el aprendizaje de la lengua, ya que ofrece un feed-back sobre los errores cometidos y así poder reflexionar sobre ellos.

Como ya se ha comentado anteriormente, cometer errores es inevitable tanto en el proceso de adquisición de la lengua materna (como la expresión “se ha rotpido” en

niños de Educación Infantil) como en el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera (véase la estructura “I have six years old” típica de hispanohablantes que aprenden inglés como segunda lengua). Los errores forman parte de la interlengua del aprendiz, antes mencionada.

Tanto en uno como en otro caso, el aprendiz siempre se beneficia de la retroalimentación recibida por parte de “expertos” (padres, maestros, etc...), probando con nuevos intentos que le ayudan en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua.

Dado que este estudio se centra en los errores propiamente dichos dentro del nivel competencial de la lengua escrita, se tratarán a continuación, varias de las clasificaciones existentes.

Corder (1981), divide los errores en pre-sistemáticos (producidos antes de conocer la regla específica en L2), sistemáticos (debidos a un mal aprendizaje de la regla) y post-sistemáticos (cuando el estudiante es consciente de la regla, pero no la usa siempre).

Teniendo en cuenta los estudios de James (1998) y Tono (2003) (citados en Sompong, 2014, p. 115-116), los errores se clasificarían en:

- Según categorías lingüísticas: Teniendo en cuenta las categorías lingüísticas y la posición del error. De esta forma, primero se indica en que nivel de la lengua se localiza el error (fonología, gramática, léxico o pragmática) para, a continuación, profundizar en ese nivel. Por ejemplo, si es un error de gramática, en un nombre, por error en el número (“There are four chair”).
- Según la estructura superficial: Basándose en cómo los estudiantes alteran la estructura superficial de la lengua objeto de aprendizaje cuando la usan incorrectamente. Estas modificaciones pueden ser:
 - Omisiones de aquellas partes de la oración que carecen de contenido para el estudiante. Por ejemplo, “My cat fat”, omite el verbo “to be”.
 - Adiciones, que pueden ser de varios tipos:

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

- Sobregeneralización de las reglas gramaticales (“I eated”).
 - Doble marca en situaciones que no son necesarias (“I didn’t ate”).
 - Adición simple, que no se reconoce como ninguna de las anteriores (“I do eat”).
- Desinformación, cuando se utiliza la forma incorrecta de una estructura o morfema. Se divide en:
 - Sobregeneralizaciones (por ejemplo, “Do you be sad?”).
 - Archiformas (Por ejemplo, “Me am sad”).
 - Formas alternantes (Alternan entre, por ejemplo; “He no sad” y “He is not sad”).
 - Desorden. En este caso, aunque utilizan las formas correctas en el contexto correcto, principalmente adverbios, adjetivos y auxiliares en interrogativas, el orden es incorrecto. Por ejemplo, “He always is late” o “He has got jeans blue”.

Además de todos estos estudios, en los últimos años se ha observado un importante aumento de las investigaciones en el campo del Análisis de Errores, examinando los errores realizados por estudiantes de inglés como segunda lengua en varios países como Pakistán (Sarfraz, 2011) o Malasia (Darus et al, 2009 [ambos citados en Sawalmeh, 2013]). En estas investigaciones se utilizaron diferentes clasificaciones de los errores detectados, por ejemplo, la clasificación de James de 1998 (Yaghi, s.f.), atendiendo al nivel del lenguaje en el que se producen.

Según dicha clasificación, dentro de los errores a nivel escrito (objeto de estudio de este trabajo), aparecían los errores en la codificación al escribir (misspelling), errores en las estructuras y vocabulario utilizado (miswriting) y errores en la composición del discurso escrito (miscomposing).

James (Yaghi, s.f.) también diferenciaba varios tipos de errores ortográficos: errores de puntuación (como el uso incorrecto de signos de exclamación, errores de orden en la comillas, bajo uso o sobreuso de las letras mayúsculas), errores tipográficos (fallo a la hora de escribir debido a errores en la elección de letras que representan el mismo sonido) y, por último, palabras que pueden llevar a confusión dada su similitud fonológica con la L1.

Siguiendo con James, dentro de los errores de vocabulario, estos se clasificarían desde dos puntos de vista. Por un lado, los errores de forma como la elección errónea de vocabulario (por ejemplo, false friends) y la formación errónea de palabras, y por otro, los errores semánticos como errores dentro de los campos semánticos, *idioms* (modismos) y *collocations* (unidades fraseológicas).

Los errores en la composición del discurso serían debidos a fallos socio-pragmáticos que resultan de las diferencias culturales y de comportamiento entre la cultura y lengua materna y las de la lengua objetivo (por ejemplo, el uso de las formas de cortesía en inglés, mucho más comunes que en español).

Clasificaciones más recientes como las de Otchi (2005) y Chen (2006) (citados en Yaghi, s.f., p. 14), realizan una taxonomía lingüística según errores gramaticales morfosintácticos (verbos, nombres, artículos, etc...), y AbiSamra (citado en Sawalmeh, 2013, p. 4) clasifica los errores en la escritura en cinco categorías; gramática (preposiciones, artículos, adjetivos...), sintaxis (coordinación, estructura de la frase, orden de las palabras, ...), léxico-semántica (elección de las palabras), de contenido (puntuación, uso de mayúsculas y deletreo) y errores de discurso. Para Weltig (citado en Flanagan, Yin, Suzuki y Hirokawa, 2014, p. 4) los errores más frecuentes se dividen en omisión de palabras, orden de palabras, formación del verbo, referencias ambiguas, elecciones léxicas erróneas, preposiciones y errores en artículos, y los menos frecuentes en fragmentos de frases, concordancia sujeto /verbo y puntuación.

En el estudio de Flanagan et al (2014), se propuso el análisis y categorización de errores presentes en composiciones de inglés en alumnos que tenían dicho idioma como lengua extranjera basándose en un sistema de categorías predefinido. Dichas composiciones

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

fueron extraídas de forma aleatoria de la página web Lang-8. Las categorías resultantes así como su evaluación de la clasificación de errores para cada categoría se muestra en la Figura 1.

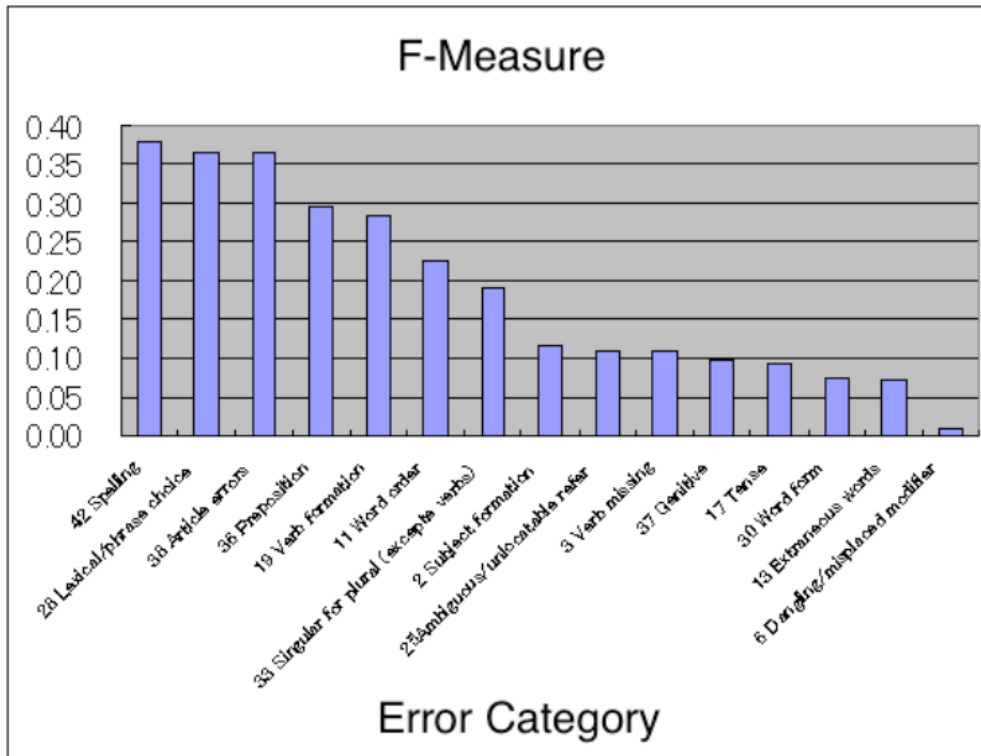


Figura 1. Errores cometidos por categoría en el estudio de Flanagan et al (2014), p. 10.

Hay que destacar el hecho de que los resultados de las investigaciones arriba citadas indican que muchos de los errores se deben a transferencia de la lengua materna y que, de hecho, muchos de los estudiantes utilizaban su conocimiento de la L1 para expresarse en la L2 con traducciones directas de una a otra (Rhida, 2012). Aunque, también según otros autores (Sompong, 2014), la causa de los errores podía deberse a la propia despreocupación del estudiante ante sus producciones en lengua extranjera, por la propia dificultad de la lengua, errores inducidos por el material y los recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o la propia creatividad del alumnado.

El análisis de los errores puede ayudar a conocer de dónde proceden éstos y las causas de su presencia. Para James (citado en Sompong, 2014, p.118), existen cuatro causas que explican los errores:

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

- Errores interlingüales, debidos a interferencias o transferencias desde la L1. Los estudiantes utilizan el conocimiento de su lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera, debido a la similitud estructural (a nivel de palabra o estructura sintáctica) o por traducción literal. Algunos ejemplos serían: “I have seven years”/”Yo tengo siete años”.
- Errores intralingüales o de desarrollo. Son similares a los que el aprendiz cometería en los primeros estadios de adquisición de la lengua materna y se deben a las diferentes hipótesis que los estudiantes desarrollan acerca de la estructura de la L2 y un conocimiento parcial de las normas que regulan la L2. Los principales errores intralenguaje serían la sobregeneralización de la L2 (por ejemplo, “He buyed” por regularización de los verbos), la ignorancia de las reglas restrictivas (por ejemplo, “I enjoy to play” en lugar del gerundio necesario en esta estructura), y la simplificación (por ejemplo, “I go yesterday”).

Para finalizar, es importante entender que, tal y como expresan Dulay, Burt y Krashen (citado en Yang, 2010, p. 267), “la descripción de los errores es una tarea diferente de la de inferir la fuente de los mismos.”

A nivel del aprendizaje de una lengua extranjera dentro del aula, Long (1998), aboga por una metodología enfocada en la forma (“Focus on form”) dentro de la enseñanza de la lengua basada en tareas. Esta metodología es un término medio entre la metodología basada solamente en las formas (“Focus on forms”) que es la enseñanza explícita de las reglas gramaticales de la L2 a través de modelos previamente diseñados, y la metodología basada en el significado (“Focus on meaning”) que es la basada en el aprendizaje natural y totalmente comunicativo por parte del alumno, donde se encuadraría el Análisis de Errores.

Según este autor, en este enfoque metodológico basado en la forma, la L2 se transforma en el medio en que se produce la comunicación mientras se está aprendiendo sobre cualquier tema que aparece, en principio, sin programación previa del mismo. Por tanto, los errores que aparecen provocan una respuesta del profesorado a través de feedback

correctivo haciendo que los alumnos sean conscientes del error o simplemente, haciéndoles ver el problema proponiendo nuevas respuestas.

A continuación se dará paso a la investigación llevada a cabo con un grupo de alumnos de un colegio de Huesca.

3. INVESTIGACIÓN

En esta sección se describirá la metodología utilizada en este estudio, así como la definición de los objetivos, hipótesis y descripción de la muestra utilizada.

Dentro de las competencias que se deben adquirir en el aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, la producción escrita es una de las difíciles y que resultan más costosas para el estudiante, lo que le lleva a cometer errores en sus tareas. Al analizar las posibles razones por las cuáles se dan estas dificultades y se cometen determinados errores, diversas investigaciones han obtenido resultados según los cuales existe una relación directa entre el error y la transferencia con la L1 (Rhida, 2012).

Según varias investigaciones, algunas de las áreas donde aparecen mayores problemas para los estudiantes de inglés como lengua extranjera son: el orden de las palabras, el conocimiento de vocabulario, los tiempos verbales y sus usos, la concordancia sujeto-verbo, las preposiciones y el uso formal del inglés (Flanagan et al, 2014).

Basándose en el modelo de Corder de Análisis de Errores, Ellis y Brown (citado en Khider, 2013, p. 22) describen cinco pasos en las investigaciones sobre errores:

- I. Reunir la muestra, que puede ser de tipo masivo, específico o accidental.
- II. Identificar los errores existentes dentro de la muestra.
- III. Describir y clasificar de los errores, siguiendo una clasificación de categorías lingüísticas o de la estructura superficial (Sompong, 2014).
- IV. Explicación de los errores, es decir, si son interlinguales o intralinguales.

V. Evaluación y tratamiento de los errores (dependiendo del contexto en el que ocurren los errores).

Además de ser el guion que dirige esta investigación, el seguimiento de estos pasos proporcionaría al profesorado de lengua extranjera una importante y valiosa información sobre el proceso de adquisición de L2 en el alumno y le ayudaría a mejorar su metodología de enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocando sus esfuerzos hacia áreas en las que los estudiantes presentan más problemas. Además, informaría sobre el por qué los alumnos cometen los errores y les ayudaría a mejorar su autocorrección.

3.1. Marco contextual

El trabajo se centrará en la situación dentro del colegio concertado Santa Rosa-Altoaragón en la ciudad de Huesca, más concretamente en los niveles de 3º a 6º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, ya que son los niveles de los que se han podido conseguir las composiciones escritas.

Este centro forma parte del programa PIBLEA de bilingüismo desde el curso 2013-2014, por lo que en la actualidad los cursos integrados en el modelo CILE 1 son 1º, 2º y 3º de Educación Infantil y, 1º, 2º y 3º de Educación Primaria, ampliándose a un curso por año conforme lo autoriza el Gobierno de Aragón. Es además uno de los centros adscritos al programa BEDA (Bilingual English Development and Assessment) de la Fundación Educación Católica, consistente en la implantación gradual en el colegio de la enseñanza bilingüe Español-Inglés a través de un incremento cualitativo y cuantitativo de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, la formación específica del profesorado y la evaluación externa de alumnos, profesores y personal del centro a través de los exámenes Cambridge.

Las materias que se imparten en inglés son ICTs (Information and Communication Technologies) y Arts & Crafts en Educación Infantil, añadiendo Physical Education en 1º, 2º y 3º de Primaria. El hecho de no impartir asignaturas con un mayor contenido escrito se debe a que al estar empezando con el bilingüismo en el centro, es prioridad para el profesorado de inglés que exista una mayor fluidez comunicativa antes de

abordar asignaturas como las Ciencias Naturales, por ejemplo. Además, se tiene en cuenta a las familias de los alumnos, las cuales, en muchos casos, desconocen el idioma por lo que supondrían un hándicap para aquellos niños a la hora de realizar deberes o proyectos en sus casas.

Hay que tener en cuenta que el enfoque que mayormente se utiliza en las clases de inglés es el comunicativo, dando especial importancia a la comunicación oral, no por ello descartando ejercicios que desarrollen otras habilidades de comunicación como la escritura o la lectura.

Los recursos disponibles por el centro para el desarrollo de las clases de inglés son diversos, por ejemplo; carteles bilingües, pizarra digital en todas las aulas, Biblioteca con sección bilingüe los cuales se usan habitualmente para desarrollar la competencia escrita en lengua inglesa.

3.2. Objetivos

Los principales objetivos de este estudio son identificar, describir, explicar y evaluar los tipos de errores realizados en varios cursos escolares por un grupo de estudiantes hispanohablantes con inglés como lengua extranjera, a través del análisis de sus composiciones escritas, intentando responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipos de errores son los más comunes dentro de cada rango de edad?
- ¿Cómo es la evolución de dichos errores en el tiempo?

3.3. Hipótesis

Las hipótesis de partida son las siguientes:

- 1) Hipótesis de la edad: Conforme aumenta la edad de los estudiantes, se producen menos tipos de errores.
- 2) Hipótesis de la secuencia de desarrollo: se cumple el patrón de aprendizaje definido en Lightbown y Spada (2013), según se ha mostrado en el apartado de “Secuencia de desarrollo” dentro del marco teórico.

3.4. Muestra

Los participantes de esta investigación han sido 58 alumnos hispanohablantes del colegio Santa Rosa-Altoaragón de Huesca durante el curso 2016-2017, seleccionados al azar y distribuidos tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. Distribución de la muestra.

CURSO	EDAD (años)	PARTICIPANTES
3º EP	8-9	14
4º EP	9-10	5
5º EP	10-11	13
6º EP	11-12	14
2º ESO	13-14	12

Se trata por tanto de una muestra específica de un número determinado de estudiantes. De las redacciones de 4º de Educación Primaria, se tuvieron que descartar cinco debido a la falta de discursos en los textos.

Tal y como se ha indicado en el apartado Marco Contextual, el programa de bilingüismo PIBLEA sólo alcanza hasta el 3º curso de Educación Primaria. La mayor parte de los alumnos asisten a clases extraescolares de inglés en el propio colegio o en academias.

Para completar el conocimiento del entorno en el que se desarrolla esta investigación, también se ha pasado un cuestionario a profesores de inglés como lengua extranjera dentro de la ciudad de Huesca, recibiendo un total de 15 respuestas al mismo. Son profesores del propio colegio Santa Rosa – Altoaragón, de varias academias de Huesca y de la Universidad de Zaragoza.

El cuestionario presenta diferentes tipos de preguntas: de respuesta cerrada con posibilidad para marcar una o varias opciones, escala Likert y de respuesta libre. Tanto

el cuestionario como el resumen de las respuestas obtenidas se adjuntan en los anexos (Anexos 4 y 5).

Dicho cuestionario se realizó con la intención de conocer el comportamiento de los profesores en relación con la corrección de los errores de sus alumnos, así como varios aspectos acerca de la propia enseñanza de la lengua extranjera.

3.5. Material

El material utilizado para esta investigación son las redacciones escritas en lengua inglesa. El tema era libre y la extensión variable según el nivel de cada curso. Todas las redacciones debían realizarse en el aula durante el horario escolar y sin ningún tipo de ayuda ni por parte del profesorado ni del resto de compañeros o de tipo electrónico. En el Anexo 1 se adjunta un ejemplo de muestra de cada curso.

Los estudiantes realizaron la redacción durante los últimos 20 minutos de una de sus clases de inglés, y desconocían de antemano la tarea ni la finalidad de la misma.

Las redacciones se entregaron directamente a la investigadora, sin revisión previa por parte del profesorado en todos los cursos a excepción de las de 2º de Educación Secundaria Obligatoria que habían sido corregidas de antemano por la profesora de inglés, debido a circunstancias ajenas a la autora de este trabajo.

3.6. Análisis de resultados

En esta sección se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación. Una vez obtenidas y corregidas las muestras escritas de los alumnos, se identifican cuáles han sido los errores que más se han cometido a lo largo de los cursos tomando ejemplos de ellos. Además, se complementa la investigación con el estudio de las secuencias de desarrollo relacionadas con las estructuras de negación, preguntas, determinantes posesivos y uso de pasado, basándose en el texto de Lightbown y Spada (2013), tal y como se ha expuesto en el apartado de Marco Teórico.

Se categorizaron en un principio un total de 17 tipos de errores; (E1) Tiempo y forma verbal, (E2) Orden de palabras, (E3) Forma singular/plural, (E4) Concordancia

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

sujeto/verbo, (E5) Negación, (E6) Ortografía, (E7) Uso de mayúsculas, (E8) Artículos, (E9) Fragmentos de frases, (E10) Preposiciones, (E11) Palabras inventadas, (E12) Ausencia de verbo, (E13) Puntuación, (E14) Pronombres, (E15) Desconocimiento de vocabulario, (E16) Genitivo y (E17) Uso de auxiliares y preguntas. En el Anexo 2 se muestra una tabla con el total de los errores y algunos ejemplos de ellos encontrados en las muestras recogidas.

A partir del estudio de la rosa de los vientos de frecuencias de aparición de los errores (Figura 2), de los diecisiete tipos distintos de errores identificados en un principio, se limitó la investigación a una categorización de diez errores. Estos fueron seleccionados tanto por su mayor frecuencia de aparición, como por su presencia en todos los cursos, tal y como se muestra en la siguiente figura, donde “E N” indica el tipo de error (desde E1 a E17) y los números de 0 a 100, el total de veces que aparece cada error.

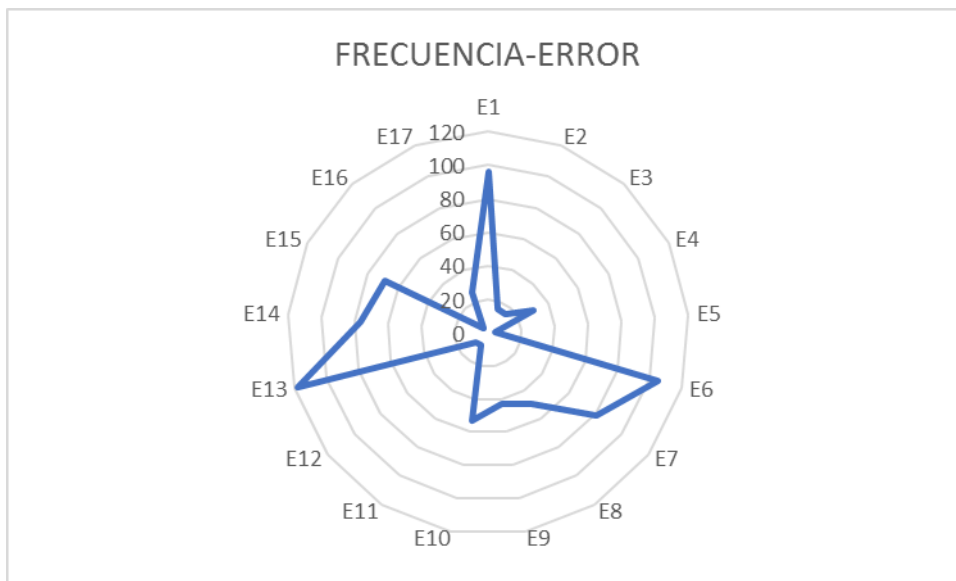


Figura 2. Rosa de los vientos de frecuencias de los errores aparecidos.

A continuación, se describirán cada uno de los tipos de errores analizados, aportando diferentes ejemplos de cada uno de los cursos.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

E1. Tiempo y forma verbal

El alumno no utiliza la forma verbal correcta en ciertas frases o lo hace de manera incompleta (ausencia de verbo auxiliar o de la marca de continuo, por ejemplo).

Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	I skating...	I'm skating
4EP	We making...	We are making...
5EP	This summer I go...	This summer I will go...
6EP	Last week he is...	Last week... he was...
2ESO	I will like to invite you.	I would like to invite you.

E4. Concordancia sujeto/verbo

El sujeto debe concordar en número con el verbo (singular o plural), así como en el caso de la tercera persona del singular. Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	My dog have...	My dog has...
4EP	My friends is...	My friends are...
5EP	You likes...	You like...
6EP	She don't eat...	She doesn't eat...
2ESO	The holidays is fun.	Holidays are fun.

E6. Ortografía

La ortografía es el proceso de escribir las palabras utilizando las letras aceptadas convencionalmente para su formación (Sawalmeh, 2013). En el caso del inglés aparece la dificultad añadida de que no existe conversión directa entre el sonido y la grafía en muchos casos, lo que añade confusión y errores en la escritura. Algunos ejemplos encontrados:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	Colour wait	Colour white
4EP	I pley football.	I play football.
5EP	My ants...	My aunts...
6EP	... on Sundeis	... on Sundays
2ESO	scuer	square

E7. Uso de mayúsculas

Implica la escritura de algunas palabras con la inicial en mayúscula. En inglés el uso de mayúsculas difiere en algunos casos del de castellano. Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	He Plays...	He plays...
4EP	august	August.
5EP	sunday	Sunday
6EP	english	English

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
2ESO	i	I

E8. Artículos

El artículo en inglés se utiliza junto a un nombre para indicar qué tipo de referencia se hace a ese nombre, es decir si es un nombre específico (definite article *the*) o si es general (indefinite article *a/an*). Algunos ejemplos encontrados:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	This is a object...	This is an object...
4EP	... saw Cibeles,...	... I saw the Cibeles,...
5EP	The last week...	Last week...
6EP	Studys the Mondays.	I study on Monday.
2ESO	You become in visionary.	You become a visionary.

E9. Fragmentos de frases

Es un grupo de palabras que están desconectadas de la oración principal o que no expresan una idea completa. Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	Is of water.	It is made of water.
4EP	... because I flew in the sky.	?

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
5EP	My best friend is in my village is Maria.	My best friend, Maria, is from my village.
6EP	I going to weekend...	This weekend, I'm going to...
2ESO	In honour of you come...	In your honour...

E10. Preposiciones

Son aquellas partículas de la oración que conectan nombres y pronombres con otras palabras y que dan sentido temporal, espacial o relación lógica entre ellas. Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	saturday.	... on Saturday.
4EP	I went in Sietamo.	I went to Sietamo.
5EP	... in car.	... by car.
6EP	sundays	... on Sundays.
2ESO	It consists in...	It consists of...

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

E13. Puntuación

Implica el uso incorrecto o ausencia de puntos, comas, comillas, signos de interrogación o exclamación (en inglés solo al final de la frase). Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	... is from Portugal He Plays...	... is from Portugal. He plays...
4EP	Sietamo is my town one day We...	Sietamo is my town. One day, we...
5EP	¿yesterday she ate potatoes?	Did she eat potatoes yesterday?
6EP	I am blonde, tall, I have green eyes.	I am blonde and tall. I have got green eyes.
2ESO	Im going to...	I'm going to...

E14. Pronombres

Son palabras que sustituyen a un nombre. Se observa la ausencia repetida en los primeros cursos de pronombres personales de indicación de sujeto (posible transferencia del castellano). Algunos ejemplos:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	My 9 years old.	I'm 9 years old.
4EP	... and saw more...	... and I saw more...
5EP	Mys brothers...	My brothers...
6EP	Eat fish.	She eats fish.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
2ESO	You uncle...	Your uncle...

E15. Desconocimiento de vocabulario

Se han detectado una gran cantidad de errores debidos a desconocimiento de vocabulario por parte de los alumnos, siendo generalmente vocabulario de uso cotidiano. En muchos casos se sustituye directamente por la palabra en castellano. Algunos ejemplos encontrados:

CURSO	IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	CORRECCIÓN DEL ERROR
3EP	everything	always
4EP	fathers	parents
5EP	ermit	chapel
6EP	The elephants eat hierba.	The elephants eat grass.
2ESO	page	website

Los análisis de las 58 redacciones dieron los siguientes resultados, por un lado, teniendo en cuenta la frecuencia de aparición de los errores en cada curso y en total (Tabla 4 y Figura 3).

Tabla 4. Análisis de errores y su frecuencia por curso y total.

TIPOS DE ERRORES	FRECUENCIA					
	TOTAL	3ºEP	4ºEP	5ºEP	6ºEP	2ºESO
E1. Tiempo y forma verbal	96	8	7	24	35	22

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

TIPOS DE ERRORES	FRECUENCIA					
	TOTAL	3ºEP	4ºEP	5ºEP	6ºEP	2ºESO
E4. Concordancia sujeto/verbo	30	15	2	5	7	1
E6. Ortografía	105	21	21	29	19	15
E7. Uso de mayúsculas	81	14	19	12	26	10
E8. Artículos	50	14	9	10	10	7
E9. Fragmentos de frases	43	11	6	4	7	15
E10. Preposiciones	53	4	8	11	17	13
E13. Puntuación	118	32	16	25	37	8
E14. Pronombres	76	30	8	10	14	14
E15. Desconocimiento del vocabulario	69	8	13	19	17	12
TOTAL*	721	157	109	149	189	117

(*) En relación con las 802 correcciones realizadas en total.

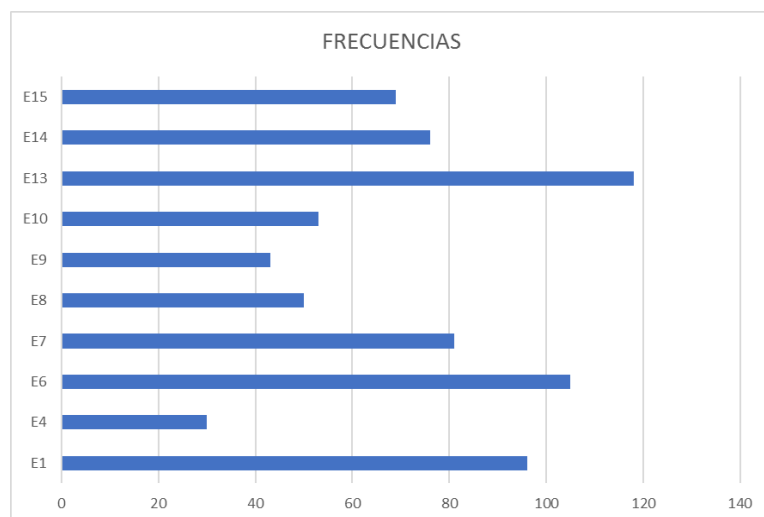


Figura 3. Resumen de las frecuencias obtenidas en las categorías seleccionadas.

Por otro lado, conociendo los porcentajes relativos de cada error, tanto por curso como en total (Tabla 5 y Figura 4).

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Tabla 5. Análisis de errores y su porcentaje por curso y total.

TIPOS DE ERRORES	PORCENTAJE (%)					
	TOTAL	3ºEP	4ºEP	5ºEP	6ºEP	2ºESO
E1. Tiempo y forma verbal	12,0	4,6	6,3	13,2	16,4	17,7
E4. Concordancia sujeto/verbo	3,7	8,5	1,8	2,6	3,3	0,8
E6. Ortografía	13,1	11,9	18,8	15,9	8,9	12,1
E7. Uso de mayúsculas	10,1	8,0	17,0	6,6	12,2	8,1
E8. Artículos	6,2	8,0	8,0	5,5	4,7	5,7
E9. Fragmentos de frases	5,4	6,3	5,4	2,2	3,3	12,1
E10. Preposiciones	6,6	2,3	7,1	6,0	8,0	10,5
E13. Puntuación	14,7	18,2	14,3	13,7	17,4	6,5
E14. Pronombres	9,5	17,1	7,1	5,5	6,6	11,3
E15. Desconocimiento del vocabulario	8,6	4,6	11,6	10,4	8,0	9,7
Otros errores	11,1	10,5	2,6	18,4	11,2	5,5

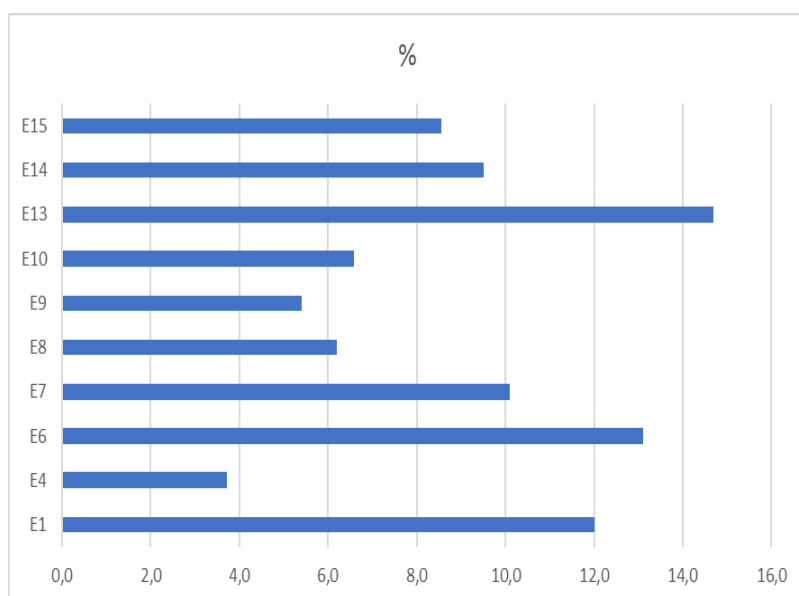


Figura 4. Resumen de los porcentajes obtenidos en las categorías seleccionadas.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Una vez detectados y clasificados los errores, se analiza la evolución de sus frecuencias a lo largo de los cursos investigados.

E1. Tiempo y forma verbal

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E1 (Tiempo y forma verbal) por alumno fue de 0,57 en 3º de Educación Primaria, de 1,40 en 4º de Educación Primaria, de 1,85 en 5º de Educación Primaria, de 2,50 en 6º de Educación Primaria y 1,83 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E1 por alumno es de 1,66.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

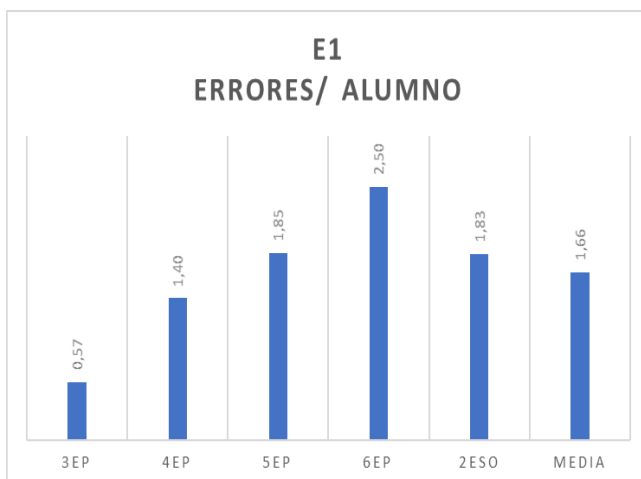


Figura 5. Relación de errores E1 por alumno en cada curso.

E4. Concordancia sujeto/verbo

Del total de errores cometidos, el número de errores del tipo E4 (Concordancia sujeto/verbo) por alumno fue de 1,07 en 3º de Educación Primaria, de 0,40 en 4º de Educación Primaria, de 0,38 en 5º de Educación Primaria, de 0,50 en 6º de Educación Primaria y de 0,08 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E4 por alumno es de 0,31.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

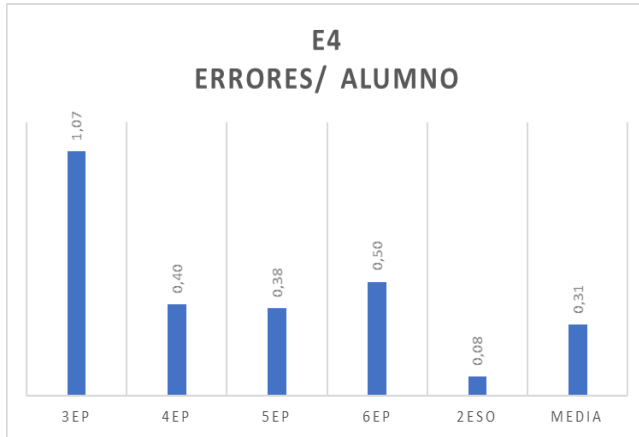


Figura 6. Relación de errores E4 por alumno en cada curso.

E6. Ortografía

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E6 (Ortografía) por alumno fue de 1,50 en 3º de Educación Primaria, 4,20 en 4º de Educación Primaria, de 2,23 en 5º de Educación Primaria, de 1,36 en 6º de Educación Primaria y de 1,25 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E6 por alumno es de 1,81.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

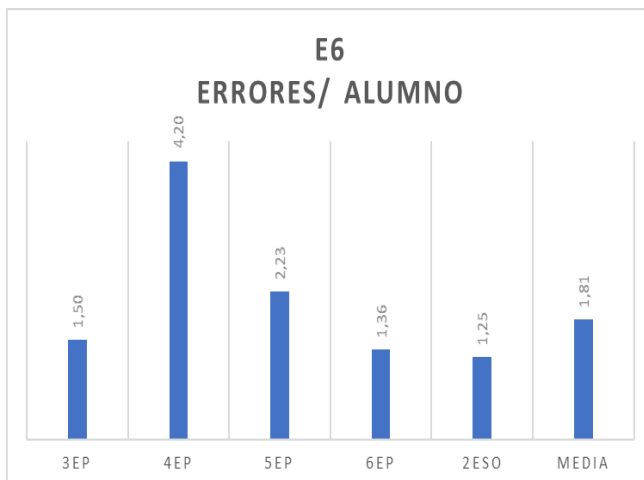


Figura 7. Relación de errores E6 por alumno en cada curso.

E7. Uso de mayúsculas

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E7 (Uso de mayúsculas) por alumno fue de 1,0 en 3º de Educación Primaria, de 3,80 en 4º de Educación Primaria, de 0,92 en 5º de Educación Primaria, de 1,86 en 6º de Educación Primaria y de 0,83 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E7 por alumno es de 1,40.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

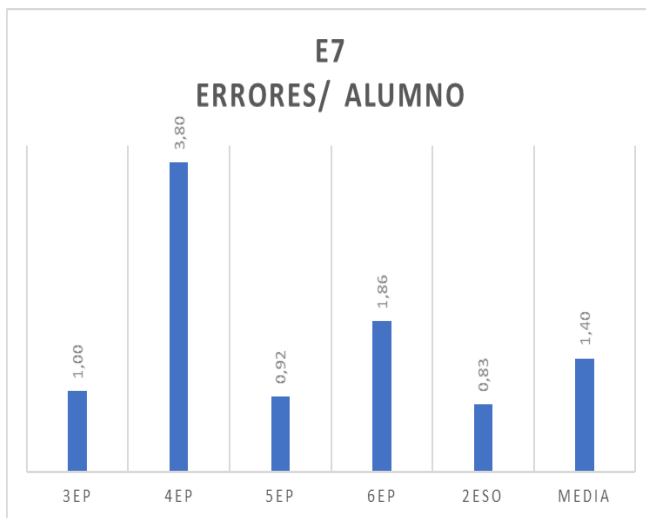


Figura 8. Relación de errores E7 por alumno en cada curso.

E8. Artículos

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E8 (Artículos) por alumno fue de 1,0 en 3º de Educación Primaria, de 1,80 en 4º de Educación Primaria, de 0,77 en 5º de Educación Primaria, de 0,71 en 6º de Educación Primaria y de 0,58 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E8 por alumno es de 0,86.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

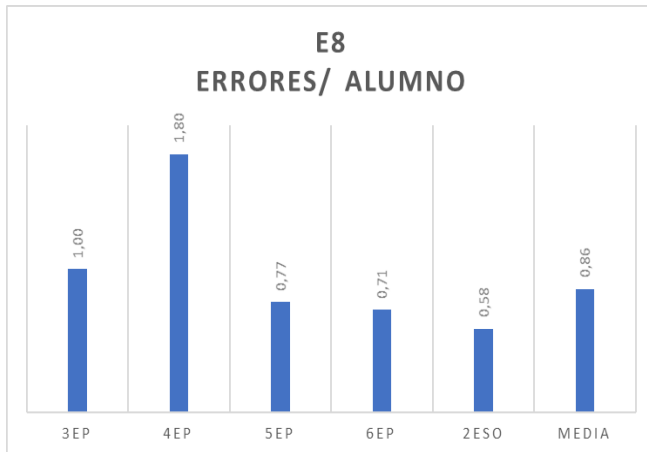


Figura 9. Relación de errores E8 por alumno en cada curso.

E9. Fragmentos de frases

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E9 (Fragmentos de frases) por alumno fue de 0,79 en 3° de Educación Primaria, de 1,20 en 4° de Educación Primaria, de 0,31 en 5° de Educación Primaria, de 0,06 en 6° de Educación Primaria y de 1,25 en 2° de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E9 por alumno es de 0,74.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

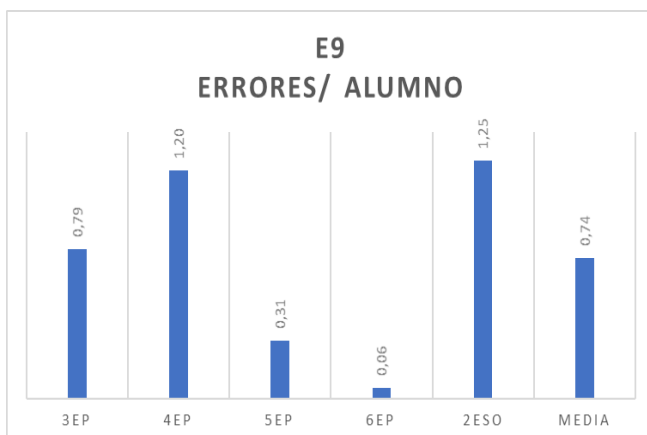


Figura 10. Relación de errores E9 por alumno en cada curso.

E10. Preposiciones

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E10 (Preposiciones) por alumno fue de 0,29 en 3° de Educación Primaria, de 1,60 en 4° de Educación Primaria, de 0,02 en 5° de Educación Primaria, de 1,21 en 6° de Educación Primaria y de 1,08 en 2° de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E10 por alumno es de 0,91.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

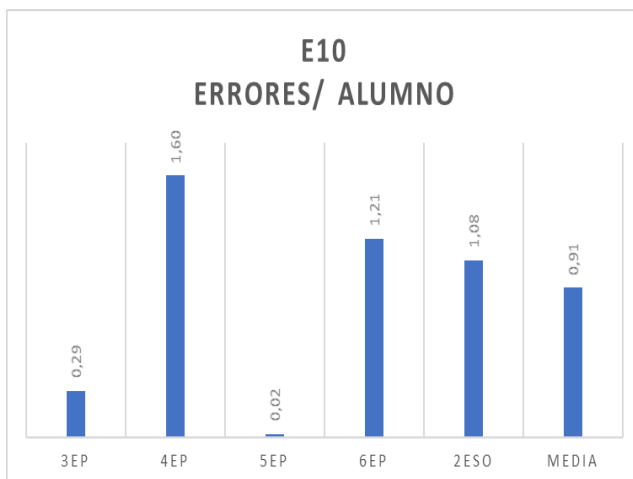


Figura 11. Relación de errores E10 por alumno en cada curso.

E13. Puntuación

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E13 (Puntuación) por alumno fue de 2,29 en 3° de Educación Primaria, de 3,20 en 4° de Educación Primaria, de 1,92 en 5° de Educación Primaria, de 2,64 en 6° de Educación Primaria y de 0,67 en 2° de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E13 por alumno es de 2,03.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

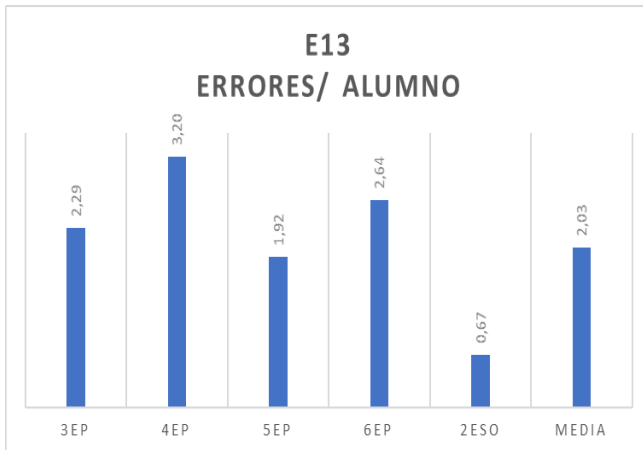


Figura 12. Relación de errores E13 por alumno en cada curso.

E14. Pronombres

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E14 (Pronombres) por alumno fue de 2,14 en 3º de Educación Primaria, de 1,60 en 4º de Educación Primaria, de 0,77 en 5º de Educación Primaria, de 1,0 en 6º de Educación Primaria y de 0,18 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E14 por alumno es de 1,31.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

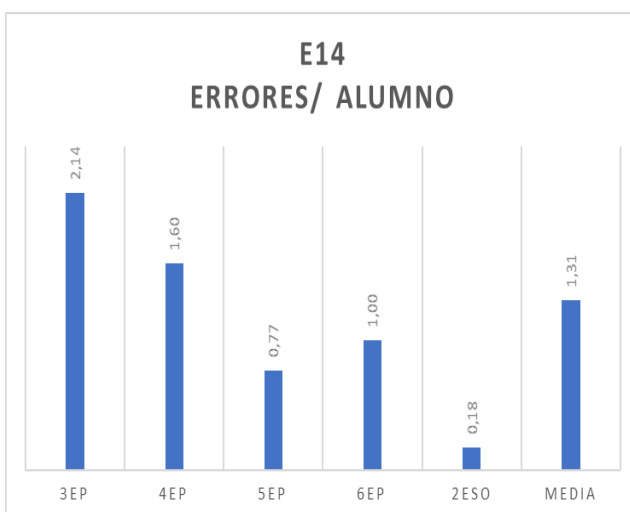


Figura 13. Relación de errores E14 por alumno en cada curso.

E15. Desconocimiento de vocabulario

Del total de errores cometidos, el número de errores tipo E15 (Desconocimiento de vocabulario) por alumno fue de 0,57 en 3º de Educación Primaria, de 2,60 en 4º de Educación Primaria, de 1,46 en 5º de Educación Primaria, 1,21 en 6º de Educación Primaria y de 1,0 en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La media de errores tipo E15 por alumno es de 1,19.

A continuación, se muestra la figura que representa estos datos y su evolución a lo largo de los cursos:

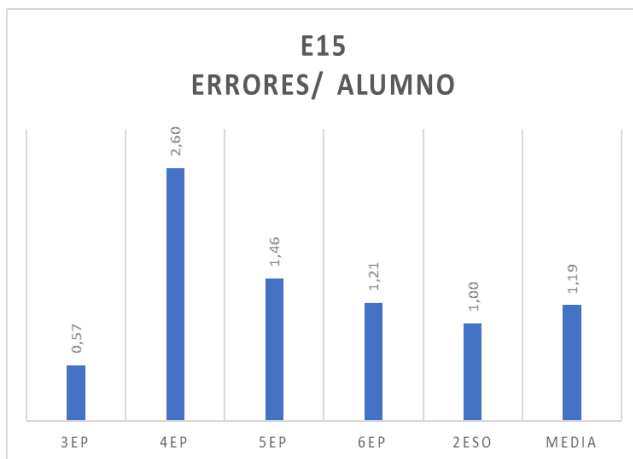


Figura 14. Relación de errores E15 por alumno en cada curso.

3.7. Discusión de los resultados

Una vez analizados los datos recogidos se procederá a la explicación de los mismos, primero en lo referente a la evolución de los errores según las gráficas obtenidas para cada uno de los errores estudiados y a continuación, teniendo en cuenta las secuencias de desarrollo establecidas por Lightbown y Spada (2013).

Para finalizar, se estudiarán las respuestas recogidas en las encuestas realizadas a los profesores.

Evolución de los errores

Atendiendo a los diagramas desarrollados en el apartado anterior, queda claro que la categoría de errores en la puntuación (E13) es la dominante. En segundo lugar, los errores de ortografía (E6) y en tercer lugar aquello en los tiempos y formas verbales (E1).

Se estudiarán a continuación, uno a uno, cada uno de los errores categorizados en este trabajo.

Uno de los errores con mayor presencia a lo largo de los cursos son los debidos al uso incorrecto del tiempo y forma verbal (E1), se observa un incremento progresivo desde 3° hasta 6° de Educación Primaria, con un ligero descenso en 2° de Educación Secundaria.

Para los errores en la concordancia sujeto/verbo (E4), aunque se observa un ligero repunte entre 5° y 6° de Educación Primaria éste no parece ser significativo respecto a la tendencia general decreciente, pasando de 1,07 errores tipo E4 por alumno en 3° de Educación Primaria a menos de 1 en el curso de Secundaria.

Otro de los errores más abundantes son los debidos a la ortografía (E6), se observa un importante aumento en el número de errores tipo E4 por alumno entre 3° y 4° de Educación Primaria, para continuar con un descenso progresivo en los siguientes cursos.

En relación con el uso de mayúsculas (E7), se observa un importante aumento en el número de errores tipo E7 por alumno entre 3° y 4° de Educación Primaria, para continuar decreciendo con un ligero repunte en 6° de Primaria.

Los errores cometidos a la hora de utilizar los artículos (E8), se observa un incremento en la aparición de este tipo de error entre 3° y 4° de Educación Primaria para disminuir progresivamente al aumentar la edad y nivel escolar de los alumnos (desde 5° de Primaria a 2° de Secundaria).

En el estudio de los errores debidos a fragmentos de frases (E9), se observa un ligero aumento en el número de errores tipo E9 por alumno entre 3° y 4° de Educación

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Primaria, para continuar con un importante descenso hasta 6° de Primaria y un nuevo ascenso entre 6° de Primaria y 2° de Secundaria, siendo este el máximo de errores tipo E9 por alumno.

Respecto a los errores en el uso de las preposiciones (E10), se observa un importante aumento en el número de errores tipo E10 por alumno entre 3° y 4° de Educación Primaria (máximo), para continuar decreciendo hasta el mínimo en 5° de Primaria, a partir del cual se alcanza un máximo relativo en 6° de Primaria y un mínimo relativo en 2° de Secundaria.

En lo concerniente a los errores de puntuación (E13), se observa un importante ligero en el número de errores tipo E13 por alumno entre 3° y 4° de Educación Primaria (máximo), para continuar decreciendo hasta el mínimo relativo en 5° de Primaria, a partir del cual se alcanza un máximo relativo en 6° de Primaria y un mínimo en 2° de Secundaria.

En lo que respecta a los errores en los pronombres (E14), la tendencia es a disminuir con un mínimo relativo en 5° de Primaria, un ligero repunte en 6° de Primaria hasta el mínimo en 2° de Secundaria.

Para finalizar, los errores debidos a desconocimiento de vocabulario (E15) presentan un brusco aumento en el paso de 3° a 4° de Educación Primaria. A partir de ahí, existe un progresivo descenso de los mismos hasta el mínimo relativo en 2° de Secundaria.

En general, exceptuando los casos de los errores E1, E9 y E10, existe una tendencia general a que estos disminuyan en número conforme se alcanzan cursos superiores, aunque en muchos casos existen pequeños repuntes en cursos intermedios.

Secuencias de desarrollo

La segunda hipótesis quería demostrar la equivalencia entre las secuencias de desarrollo establecidas por Lightbown y Spada (2013) y las de los estudiantes participantes de esta investigación.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

En dichas secuencias se tenían en cuenta la evolución de la negación, las preguntas, los determinantes posesivos y el pasado.

Con relación al uso de la negación, se observa que aumenta conforme avanzan los cursos, así en 3º y 4º de Educación Primaria aparece en dos ocasiones, una dentro del Estadio I (“My favourite is no class”) y otra en el Estadio II-III (“I don’t like it”).

Entre los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, se observa un incremento en el uso de la negación en varios de sus Estadios. Existen ejemplos del Estadio I (“Experiences not are real”), del Estadio II (“She don’t eat”), Estadio IV (“She doesn’t lived”) y Estadio V (Uso correcto en todas las ocasiones).

Por último, en 2º de Secundaria, todas las negaciones están correctamente estructuradas, perteneciendo al Estadio V.

Si se tiene en cuenta la evolución de las estructuras interrogativas, se ha de partir desde el 5º curso de Educación Primaria, ya que en los cursos anteriores no han escrito ninguna en sus redacciones.

De esta forma se observan alumnos, tanto en 5º como en 6º de Educación Primaria, que se encuentran en el Estadio II, con preguntas sin inversión ni uso de auxiliares (“Yesterday she played football?” o “Live you here?”). Otros siguen en este Estadio, pero ya incluyen partículas *Wh-* (“What eat yesterday?”).

En mucha menor frecuencia aparecen los Estadios IV- V (“What did they play?”) o estructuras más complejas del Estadio VI (“Have you read this book?”).

En los alumnos de 2º de Secundaria las estructuras interrogativas existentes pertenecen a Estadios IV a VI (“Can you tell me what the holidays are like in London?”).

En el uso de determinantes posesivos, se observa un claro predominio de la estructura *My* + nombre (“My family”, “My mum”, “My dog”, “In my opinion”...) en todos los cursos, aunque también aparecen de forma minoritaria otros determinantes posesivos como “his”, “her”, “your” o “our” desde 3º de Educación Primaria (equivalente a un Estadio IV).

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Algunos alumnos tanto de 3º como de 6º de Educación Primaria, se identificarían como Estadio II, ya que no utilizan el género correcto en sus estructuras de posesivo (sobregeneralización del posesivo), por ejemplo: “Her name is Hugo” en 3º de Primaria, o “His name is Ana” en 6º de Primaria.

Finalmente, en el estudio de la evolución del uso del tiempo pasado, cabe destacar que en el curso de 3º de Educación Primaria, éste no aparece en ninguna de las composiciones, ya que no hablaban del pasado.

En el resto de cursos de Primaria, se observan ejemplos pertenecientes al Estadio II (“Then, we making”, “Yesterday I play” o “My dog sleeping. I come house”), al Estadio III, con uso correcto de los pasados de los verbos irregulares, y Estadio IV donde se observa el uso correcto de los pasados de los verbos regulares, pero también una sobregeneralización en la formación del tiempo pasado en verbos irregulares (“I sleeped” o “He speaked”).

Tanto en 6º de Educación Primaria como en 2º de Educación Secundaria, ya se pueden observar casos de uso correcto de los tiempos verbales e incluso estructuras de pasado más complejas (“I have been in Tokio”) o la voz pasiva (“It was designed”).

Las conclusiones respecto a la evolución de las secuencias de desarrollo se desarrollarán en el apartado correspondiente.

Encuestas al profesorado

Para finalizar el estudio de los datos obtenidos, también hay que tener en cuenta las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados a los profesores de inglés, ya que nos puede dar una idea sobre la didáctica y metodología que, a rasgos generales, se está llevando a cabo en el proceso de enseñanza de una segunda lengua.

Según dichas respuestas, más de un 50% de los encuestados presenta un nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y, aproximadamente el 50%, lleva menos de 5 años en la docencia del inglés, impartiendo en cursos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Dentro de las preguntas más específicas sobre aspectos lingüísticos enfocados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, destacar que el 60% de los encuestados da mayor importancia al área de fonética y fonología, mientras que el resto de áreas (Morfosintaxis, Léxico-semántica y Pragmática) presentan un mismo porcentaje del 13,3%.

Las razones que apoyan dichas elecciones son:

- Fonética-fonología: porque es la dimensión que menos pueden trabajar los alumnos por sí solos; es el aspecto que más influye en la comprensión, es necesario para poder comunicarte; porque cuesta mucho modificar los malos hábitos adquiridos; porque es la base para el resto de dimensiones; y es básico una correcta pronunciación para la comprensión.
- Morfosintaxis: Porque es la base de la lengua para poder expresarse con corrección.
- Léxico-semántica: Es importante desarrollar el vocabulario desde pequeños; porque los niños retienen gran cantidad de conceptos aplicables en su día a día.
- Pragmática: porque los alumnos son ya mayores y tienen que utilizar las habilidades del lenguaje de forma equilibrada; porque es más útil en la vida diaria.

Ya entrando en el tema de los errores, al preguntarles a qué creían que se debían tales errores, un 60% cree que se deben mayoritariamente a las interferencias con el español u otras lenguas maternas de los estudiantes, un 53,3% cree que se debe en gran parte a la sobregeneralización de las reglas gramaticales inglesas y un 40% a la aplicación incompleta de las reglas. Un 46,7% piensa que se deben, o bien a errores de tipo semántico o bien a simplificaciones de la L2. Un 40 % opina que, al menos en parte, se deben al desconocimiento de las reglas y restricciones de la gramática inglesa.

A la hora de corregir los errores, la forma de hacerlo por parte del profesorado encuestado es muy variable. Un mayor porcentaje hace anotaciones propias y en clase corrigen los errores entre todos los alumnos (26,7%), pero también es común corregir

solo algunos tipos de errores según la importancia que le da cada profesor o tachar lo que está mal y que el propio alumno lo revise (un 20% cada uno).

Es curioso el hecho de que el mismo porcentaje de profesores (un 13,3 %) utilice el método de corregir todos los errores y no corregir ninguno. Finalmente, solo el 6,7 % utiliza la corrección entre compañeros y la auto-corrección.

Respecto a las áreas que consideran más difíciles para los estudiantes de inglés como segunda lengua, el 66,7% piensa que son los tiempos verbales y concordancia sujeto/verbo, seguido del uso de las preposiciones (40%).

Se abordarán a continuación las conclusiones del este trabajo.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha tratado de identificar, describir, categorizar y analizar los errores realizados en redacciones escritas en inglés en varios grupos de edad de un colegio de Huesca. Se ha encontrado que existen errores que aparecen a lo largo de todos los cursos aunque su evolución es variable de uno a otro, no encontrándose un patrón fijo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes. En general todos los errores tienden a disminuir en número desde los cursos inferiores hasta los superiores, pero es cierto que en ninguno de los errores analizados se ha obtenido una clara tendencia decreciente, sino que existen pequeños repuntes en el número de errores por alumno en los cursos intermedios.

De los 10 errores analizados, solo los errores relacionados con el uso de tiempos y formas verbales (E1), y los errores en el uso de las preposiciones (E10) aumentan en los últimos cursos, más concretamente en 6º de Educación Primaria para el error E1, y en 2º de Educación Secundaria para el error E10.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Teniendo en cuenta estos resultados, así como las limitaciones del estudio realizado, se puede concluir que la hipótesis de la edad, según la cual conforme aumenta la edad de los estudiantes se producen menos tipos de errores, no es cierta en todos los casos.

Esto se puede interpretar ya que parte de los errores detectados, en los que se aprecia un aumento de los mismos en los cursos superiores, se deben a un aumento en la complejidad de los aprendizajes en la lengua extranjera, por ejemplo, en el uso de tiempos y formas verbales o al mayor número de preposiciones a utilizar.

También hay que tener en cuenta que, respecto a los errores de ortografía y de fragmentos de frases, existe cierta interferencia de la L1 (Español). En la ortografía es debido a la diferencia existente entre el español, una lengua en la que existe una relación directa entre el fonema y el grafema, y el inglés, donde la relación no es directa.

En cuanto a la estructuración de las frases, también existe esa influencia del español, con ejemplos como la anteposición del nombre al adjetivo o ciertas traducciones directas del español al inglés (“I have hair Brown” o “He has 9 years”).

La segunda hipótesis de la secuencia de desarrollo (se cumple el patrón de aprendizaje definido en Lightbown y Spada (2013)), si que se ha podido observar como aparecían los diferentes estadios dentro del análisis de las negaciones y del uso del pasado, en los diferentes cursos.

En relación con la formación de estructuras de negación y de pasado, existe un cambio entre las redacciones de 3º-4º de Educación Primaria, con Estadios I a II, y las redacciones de 2º de Secundaria, en Estadio V, a pareciendo en los cursos intermedios el resto de Estadios. Por lo tanto, se puede concluir que en estos dos casos sí que se cumple la hipótesis de partida.

En las otras dos secuencias de desarrollo (preguntas y determinantes posesivos), no se puede observar una variación importante de unos cursos a otros, no pudiendo determinar si se cumple o no la hipótesis antes citada.

Finalmente, sería interesante destacar que los resultados aquí obtenidos, y el análisis de errores en general, pretenden ser relevante en tres ámbitos distintos. Para el profesor de

la asignatura de Inglés como lengua extranjera, ya que le da información sobre cómo avanza el alumno en su aprendizaje de la lengua y lo que debe ser revisado. Para el investigador, ya que da información acerca de cómo se adquiere la lengua y qué estrategias utiliza el alumno en el proceso (sobregeneralización, omisión, simplificación, etc...). Finalmente, para el alumno ya que es una forma de probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.

Durante años, dentro del aprendizaje de una segunda lengua, se ha dado mayor importancia a la adquisición de habilidades escritas, tanto gramaticales como de discurso, dejando de lado las habilidades de comunicación oral. Aunque el enfoque imperante en este momento sea el comunicativo, y principalmente el desarrollo de las habilidades orales, no se debería dejar aparte la habilidad de escribir, dando paso a prácticas significativas en las que el alumno pueda mejorar la fluidez de sus textos, pueda probar sus hipótesis mientras desarrolla su propio interlenguaje y darse cuenta de los fallos existentes en su aprendizaje y además, hacerlo de modo colaborativo con el resto de compañeros y profesorado.

La corrección de los errores es una forma de retroalimentación dada a los alumnos respecto a su uso de la lengua, pero esta labor es una de las más difíciles dentro de la enseñanza de una lengua extranjera. Como profesores, no podemos leer la mente de nuestros alumnos y conocer de primera mano el porqué de dichos errores, si son errores o fallos momentáneos, si es por asimilación a la lengua materna, por no haber entendido las reglas que rigen la L2 o por generalización de las mismas, por ejemplo. Lo que sí podemos hacer es observar las producciones escritas (y también las orales), siendo este uno de los métodos más importantes de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Análisis de Errores, puede ser por tanto una herramienta más a utilizar en este proceso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Alonso, M. R. (1997) Language Transfer: Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 7-14. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5990/1/RAEI_10_01.pdf
- Al-Khresheh, M. H. (2016). A Review Study of Error Analysis Theory. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 49-59. Recuperado de <http://www.lifescienceglobal.com/pms/index.php/ijhssr/article/view/3722>
- Baker, C. (Ed.). (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Toronto: Multilingual Matters.
- Bušta, J., Hlaváčková, D., Jakubíček, M. y Pala, K. (2009). Classification of Errors in Text. *RASLAN*. Recuperado de <https://nlp.fi.muni.cz/raslan/2009/papers/6.pdf>.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition. An Advanced Resource Book*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Flanagan, B., Yin, C., Suzuki, T. y Hirokawa, S. (2014). Classification of English Language Learner Writing Errors Using a Parallel Corpus with SVM. *Int. J. Knowledge and Web Intelligence*, 5 (1), 21-35. Recuperado de http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/handle/2324/1498221/hirokawa_10.pdf.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Londoño, D. A. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile Issue in Teachers' Professional Development*, 10, 135-146. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200008
- Long, M. H. (1998). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 16, (2), 35-49. Recuperado de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40789/1/Long%20%281998%29_WP16%282%29.pdf

- Martínez, J. de D. (Ed.). (2010). *Errors in the Second Language Classroom: Corrective Feedback*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mezrag, M. (2013). *The Importance of Error Analysis in the Learners' Writing Skill*. Master Degree in Science of Language, Biskra University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/4814>
- Muñoz, A. (Ed.). (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Infantil*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-2014. *Boletín Oficial de Aragón*. 1 de abril de 2014, núm. 64, pp. 11947-11949.
- Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/teoriasusanapastor.pdf>
- Richards, J. C. (Ed.). (1975). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Limited.
- Ridha, N. S. (2012). The Effect of EFL Learners' Mother Tongue on their Writing in English: An Error Analysis Study. *Journal of the College of Arts*. 60, 22-45. Recuperado de <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=58267>
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawalmeh, M. H. (2013). Error Analysis of Written English Essays: The Case of Students of the Preparatory Year Programme in Saudi Arabia. *English for Specific Purposes World*, 40, (14), 1-17. Recuperado de <http://www.esp-world.info>.
- Sompong, M. (2014). Error Analysis. *Thammasat Review*, 16 (2), 109-127. Recuperado de http://doc.qa.tu.ac.th/Documente/19.li/li/Academic_year_2556/Element_4/ones_7/2-Monnipa.pdf
- Yaghi, E. (s.f.). Review of Learners' Errors: an Error Analysis Perspective. Recuperado de

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

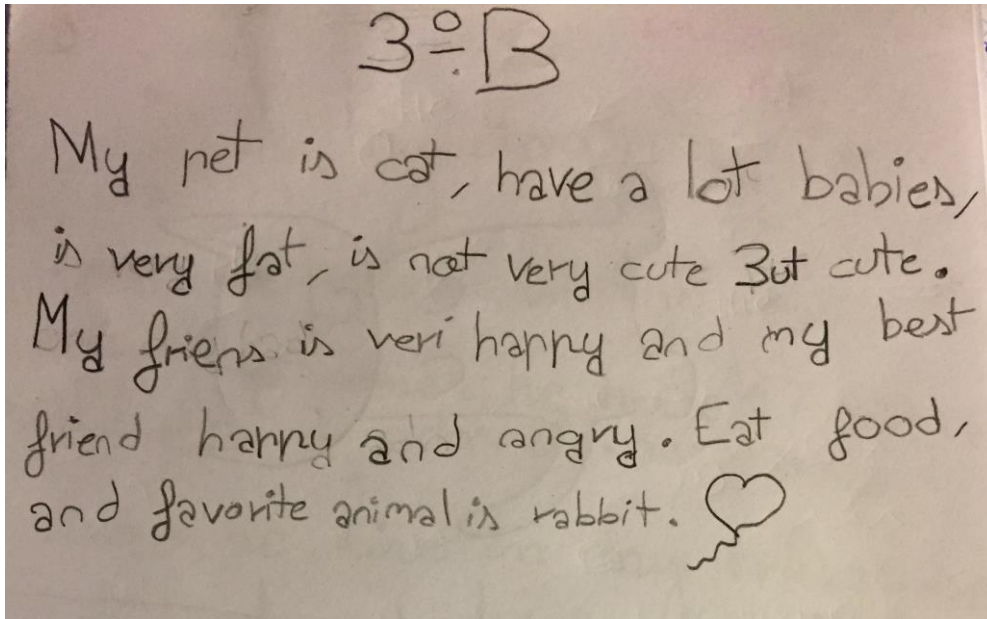
http://www.academia.edu/16990144/REVIEW_OF_LEARNERS_ERRORS_AN_ERROR_ANALYSIS_PERSPECTIVE

Yang, W. (2010). A Tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1, (3), 266-268. Recuperado de http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_11/errors.pdf

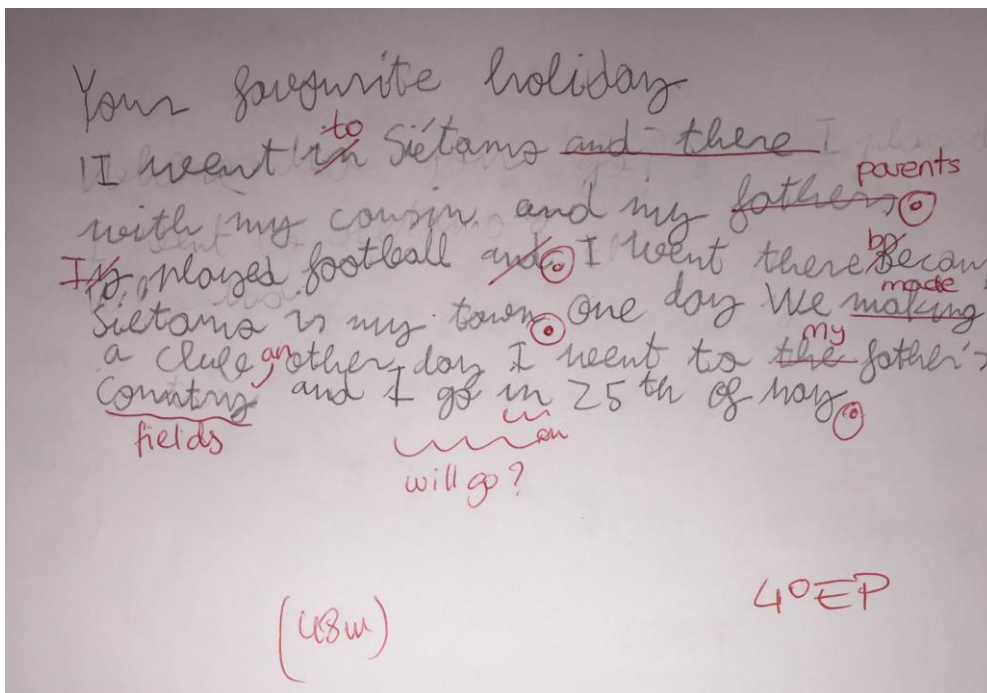
6. ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos de los textos objeto de estudio.

Muestra de 3° de Educación Primaria.



Muestra de 4° de Educación Primaria.



Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Muestra de 5º de Educación Primaria.

I like running, My best friend is Lucía. In Summer I go to Mallorca, My favourite food is crepes, My favourite colour is Red. ~~My~~ My village is small, I live in Huesca.

I have got five sisters and three brothers.

My father's name is Álvaro my mother's name is Natalia
I'm ten years old. ~~My~~ I like my school.

My favourite fruit is apple, My favourite sport is Basketball.

My best friend is in my village is Maria I don't like football and Maths

My street is Manuel Bascas number 1, I like ~~beautiful~~ sweets, my teacher is Laura like Rey
I like watch TV (Ladybug) ~~My~~ I love PE I don't like say Luna.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Muestra de 6º de Educación Primaria.

Hello, (82w) 6º

I'm eleven years old, I'm tall, I've got brown hair and brown eyes, I've got a sister older than me. I've got two dogs.

I live in Huesca but the last year I lived in a village.

I've got a lot of friends.

My favourite sport is running, my favourite food is cheese, my favourite subject is English or maths.

I like read and play computer games.

I will go to the moon in the summer.

My best friend is Eduardo.

Muestra de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

In my review, I'm going to compare three motorbikes:
KTM⁵⁰⁰, Yamaha^{1/2} and Suzuki^{Rm-2}.
They are all very beautiful and incredible.
Suzuki^{Rm-2} is the most economical but it's the least man-
ageable. ^{handling}
Personally, I think that the best Suzuki's pilot is Ken
Rocken.
KTM⁵⁰⁰ is faster than Suzuki and it's the most expen-
sive, however it's the most spoiled.
The best KTM's pilot is Antonio Cairoli.
KTM is the most used by great pilots like Jorge Prado.
Yamaha^{1/2} is as fast as Suzuki and more resistant than
KTM but it's less expensive than KTM. The best Yamaha's
pilot was James Stewart.
Drive all of them it's extremely exciting.
In my opinion, the best motorbike is KTM because was
designed by the best engineers.
My favourite cylinder is 450 cc.
I hope I will have one of them some day.

Anexo 2. Tabla de errores.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
Tiempo/forma verbal (E1)	3EP	8	He is from [...] and playing football. He has 13 years old. I'm play. I skating. Is live in Huesca.
	4EP	7	there (is) in Panama. We making...
	5EP	24	When I am (was) older. I have got nine years old. I eating. This summer I go. I like watch TV. Sarah watching a film. They aren't study.
	6EP	35	I am blonde hair. Last week..... is..... I like read and play. They didn't study the sundays. (con referencia al presente). I am small and brown eyes. Are your homework did? I have 12 years . Ann don't lived in this house.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
	2ESO	22	Generalizado el uso de presente simple para referencias al pasado. but this year spending with you. I will like invite you... ... is make...
Orden de palabras (E2)	3EP	8	In my family we are 4 people. His is eyes. I don't like so much good eat a lot. animals favo(u)rite. eyes brown. is three of June. Is it black.
	4EP	-	-
	5EP	3	All night the people in that house shouth. ... eyes brown and green. Yesterday she played football?
	6EP	1	I go the weekend to the camp.
	2ESO	3	Only we won I was with my village friends
Forma singular/plural (E3)	3EP	1	Parent's.
	5EP	11	More thing. 10 year. These city.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
	6EP	1	I have a two sisters.
	2ESO	2	beachs advices
Concordancia sujeto/verbo (E4)	3EP	15	I has. My friends is. My dog have.
	4EP	2	My friends is
	5EP	5	You likes. My favourite subject are... She don´t eat.
	6EP	7	(they) studys. (she)eat. She don´t eat. She eat.
	ESO	1	The holidays is fun.
Negación/doble negación (E5)	5EP	2	Not are real.
	6EP	2	They no study. She no eat meat.
Ortografía (E6)	3EP	21	fotball. gren. wait (white). smail (small).

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
			bery. famyli.
	4EP	21	favouite. mather. Y (I) Y pley.
	5EP	29	billage. manged. ants (aunts). fauborite. scohll nuber (number). sisters (sisters).
	6EP	19	corse (course) sonny (sunny) sower (shower) Sundeis (Sundays). betroom.
	2ESO	15	Difficult scuare
Mayúsculas (E7)	3EP	14	He Plays. I have Clothes. In My family. brasil.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
	4EP	19	[...] Because... august.
	5EP	12	sunday.
	6EP	26	saturday english.
	2ESO	10	september. i (I)
Artículos (E8)	3EP	14	Ausencia de artículo (the/a/an). a object.
	4EP	9	the last week
	5EP	10	the last week
	6EP	10	the last week.
	2ESO	7	
Fragmentos de frases (E9)	3EP	11	I am from [...] is delantero. My mum is brown (hair). Is (made) of water. She good people.
	4EP	6	[...] because I flew in the sky. In the house (at home).
	5EP	4	
	6EP	7	My favourite sport is football and I have more exams.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
			is very happyest. Go last weekend. I going to weekend.
	2ESO	15	The first (one) is... the most easily in honour of you come...
Preposiciones (E10)	3EP	4	Ausencia de preposiciones. a lot (of) I live to my dad. Fechas (sin preposición).
	4EP	8	I went in Siétamo.
	5EP	11	in car. The ermit with San Pedro. The Monday (on).
	6EP	17	The Sundays (on). On yesterday.
	2ESO	13	into internet consists in
	3EP	3	freen to char.
Palabras extrañas (E11)	4EP	1	
	5EP	3	Mingames. Margartas and doblejumb.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
	6EP	1	
Ausencia de verbo (E12)	3EP	4	friend happy.
	4EP	1	
	5EP	2	I with...
	6EP	2	My aunt didn't in the house.
Puntuacion (E13)	3EP	32	Faltan puntos al final de las oraciones. Sustituye (,) por "and".
	4EP	16	Ausencia de signos ortográficos, símbolo de interrogación, etc... Doble símbolo de exclamación.
	5EP	25	Ausencia o incorrecto uso de puntos, comas, comillas. Doble símbolo de interrogación.
	6EP	37	Ausencia o incorrecto uso de puntos, comas, comillas.
	2ESO	8	Ausencia o incorrecto uso de puntos, comas, comillas.
Pronombres (E14)	3EP	30	I like (him) very much. My 9 years old. Is of water.
	4EP	8	(my) mother. Is a perfect... and saw more...
	5EP	10	(She) Is Maria.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
			Mys brothers...
	6EP	14	Is a village. ..., but is very easy. Eat fish.
	2ESO	14	was the event of my village. You can help (the website). you uncle
Desconocimiento del vocabulario (E15)	3EP	8	delantero. everything (always). “jollas”.
	4EP	13	go (journey). Fathers (parents). country (field). equipeiyon (equipment).
	5EP	19	Ejem (for example). Belle and Bestia (the Beast). Ermit (chapel). The torre. Mallorca (Majorca) Hear (hair). Un (one). plastic (crafts).
	6EP	17	I´m told (tall). Who day...? (what)

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

ERROR	CURSO	Nº	EJEMPLOS
			time (team). The elephants eat hierba. I don´t have lavaplatos.
	2ESO	12	Event (festivities). Page (website).
Genitivo (E16)	5EP	3	My sister name. My brother´s played.
	2ESO	1	
Auxiliares / preguntas (E17)	5EP	10	Has my aunt live in this house? Ann doesn´t lived in this house? Yesterday she played football? Play my father tennis?
	6EP	16	Who day plays football? What eat yesterday? He play football last week? Does he eat potatoes yesterday?

Anexo 3. Encuesta a los profesores.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google



Cuestionario sobre la adquisición del inglés

PREGUNTAS

RESPUESTAS 15

Cuestionario sobre la didáctica del inglés (L2) e interferencias con el español (L1)

Este cuestionario anónimo va dirigido a maestros y profesores de inglés de centros escolares bilingües y academias. La finalidad del mismo es conocer su experiencia docente en la didáctica del inglés como segunda lengua, metodologías empleadas, así como técnicas de corrección de errores.

Los resultados obtenidos serán destinados a la realización de un estudio de investigación para un Trabajo de Fin de Máster. Su colaboración es muy importante por eso se ruega que responda con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

PREGUNTAS GENERALES

Descripción (opcional)

Nivel de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) *

- B1/PET
- B2/FCE
- C1/CAE
- Otra...

Años en docencia del inglés (colegios, academias, etc...) *

1. Menos de 5 años
2. Entre 5 y 10 años
3. Más de 10 años

Nivel o niveles a los que da clases (puede señalar más de una opción) *

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Grado Universitario
- Otra...

¿Cuántas horas a la semana imparte clases de inglés? *

Texto de respuesta corta

DIDÁCTICA DEL INGLÉS (EFL)

Descripción (opcional)

¿A qué dimensión del lenguaje da mayor importancia en sus clases? *

1. Fonética-fonología     
2. Morfosintaxis
3. Léxico- semántica
4. Pragmática

¿Podría decirme por qué? *

Texto de respuesta larga

¿A qué cree que se deben los errores en la producción (oral y escrita) en L2 de sus alumnos?

Valore de 1 (Muy poco) a 5 (Mucho) las siguientes afirmaciones.

Al desconocimiento de las reglas y restricciones de la gramática inglesa. *

1 2 3 4 5

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

A la aplicación incompleta de las reglas (He not want to go). *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A errores de tipo semántico (I see the TV). *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A la sobregeneralización de las reglas gramaticales inglesas (We do got books). *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A interferencias con el español u otras lenguas maternas de los estudiantes (Bigs houses or houses bigs). *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A simplificaciones de la L2 (I watching the TV). *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué áreas considera son más difíciles para los estudiantes de inglés como segunda lengua? (Puede señalar dos máximo) *

Orden de las palabras.

Vocabulario.

<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7JExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit>

3/4

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

- Preposiciones.
- Uso de diferentes estilos en sus producciones (formal e informal)
- Otra...

A la hora de corregir las producciones escritas de sus alumnos... *

1. corrijo todos los errores.
2. tacho lo que está mal y les pido que lo revisen ellos mismos.
3. solo corrijo algunos, doy más importancia a unos tipos de errores que a otros.
4. hago anotaciones propias y en clase lo corregimos todos juntos.
5. utilizo la corrección entre compañeros de clase y la auto corrección.
6. no corrijo los errores. Lo importante es que se comuniquen.

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

Recuperado de:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc23GsGhYu1OLGq7IvKxp85AnLdoDoPDab6lG88FYTTtaHvw/viewform?c=0&w=1>

Anexo 4. Gráficas con los resultados de las encuestas a los profesores.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

Cuestionario sobre la adquisición del inglés

PREGUNTAS

RESPUESTAS 15

15 respuestas

RESUMEN

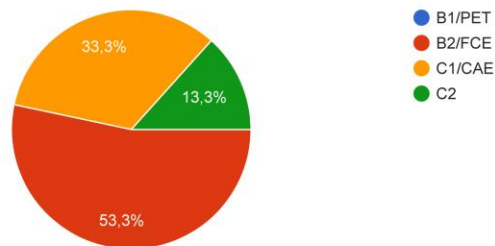
INDIVIDUAL

Se aceptan respuestas

PREGUNTAS GENERALES

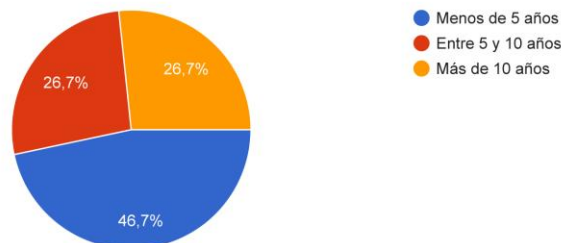
Nivel de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

15 respuestas



Años en docencia del inglés (colegios, academias, etc...)

15 respuestas



Nivel o niveles a los que da clases (puede señalar más de una opción)

<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7jExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit#responses>

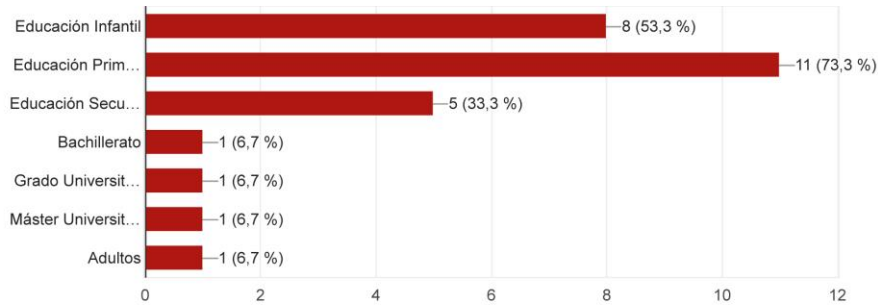
1/6

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

20/9/2017

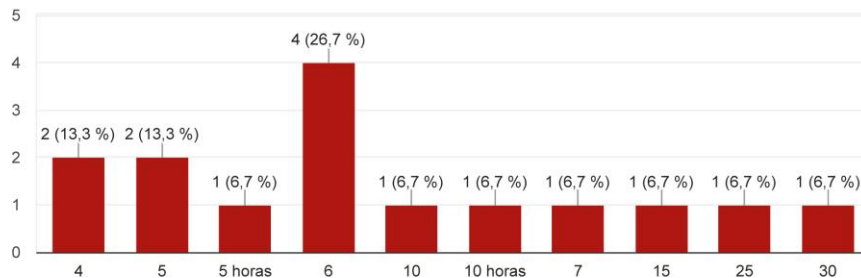
Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

15 respuestas



¿Cuántas horas a la semana imparte clases de inglés?

15 respuestas

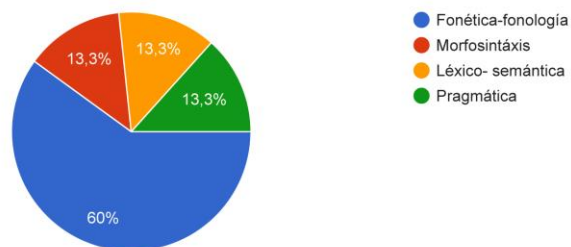


DIDÁCTICA DEL INGLÉS (EFL)



¿A qué dimensión del lenguaje da mayor importancia en sus clases?

15 respuestas



<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7jExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit#responses>

2/6

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

¿Podría decirme por qué?

15 respuestas

Creo que es la dimensión que menos pueden trabajar los alumnos por si solos (2)

Porque es la base de la lengua.

Porque es el aspecto que más influye en la comprensibilidad de los hablantes de español

Al ser pequeños es importante desarrollar vocabulario

Porque en el aspecto oral es donde se necesita hacer hincapié. Es necesario para poder comunicarte

Mis alumnos ya son mayores y quiero que utilicen todas las habilidades del lenguaje de manera equilibrada.

me parece muy importante el listening

Retienen gran cantidad de conceptos aplicables en su día a día.

Porque la mala pronunciación cuesta mucho de cambiar en el futuro.

Entiendo que para aprender un idioma primero hay que escucharlo y después hablarlo. La gramática, escritura, lectura...se van a adquirir mejor si existe un conocimiento hablado y escuchado de la lengua extranjera.

Porque es la más útil en la vida diaria.

Valoro mucho la pronunciación. Es tremendamente importante.

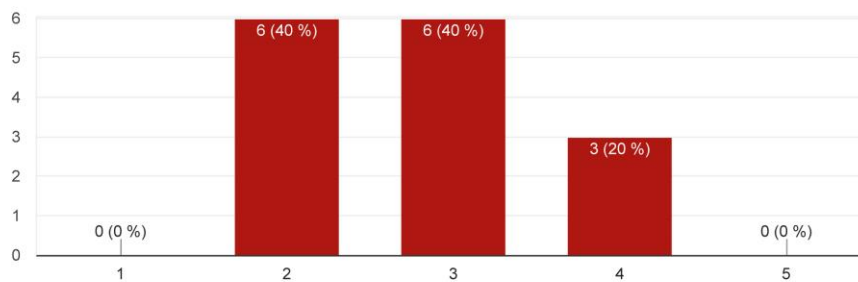
Considero que es básica para una correcta pronunciación y expresión oral en el futuro

Creo que tener un buen conocimiento de las reglas morfológicas y sintácticas es básico para poder expresarse con corrección.

¿A qué cree que se deben los errores en la producción (oral y escrita) en L2 de sus alumnos?

Al desconocimiento de las reglas y restricciones de la gramática inglesa.

15 respuestas



A la aplicación incompleta de las reglas (He not want to go).

15 respuestas

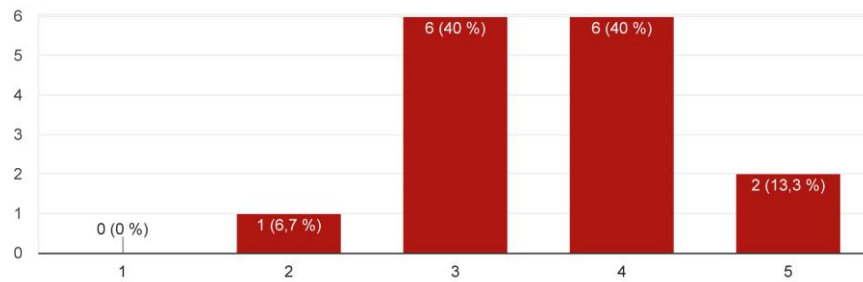
<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7jExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit#responses>

3/6

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

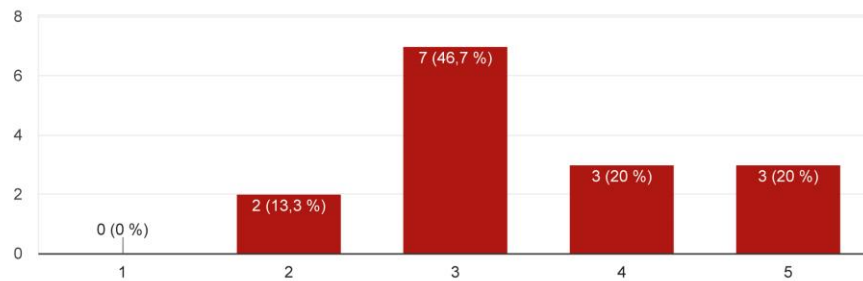
20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google



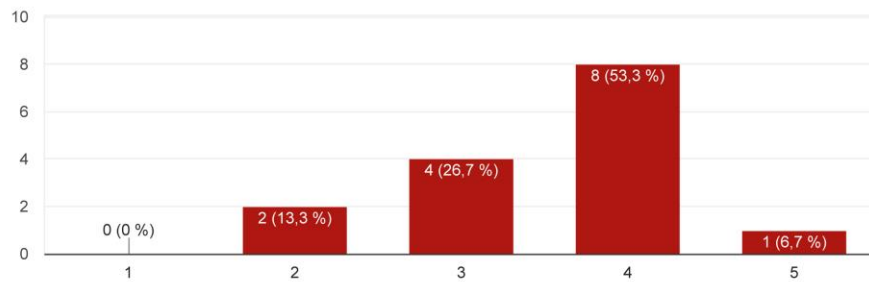
A errores de tipo semántico (I see the TV).

15 respuestas



A la sobregeneralización de las reglas gramaticales inglesas (We do got books).

15 respuestas



A interferencias con el español u otras lenguas maternas de los estudiantes (Bigs houses or houses bigs).

15 respuestas

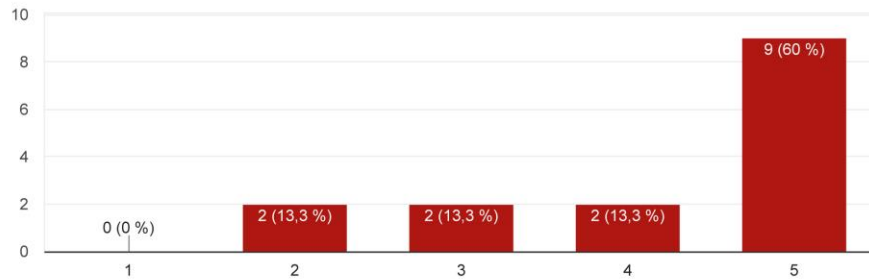
<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7jExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit#responses>

4/6

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

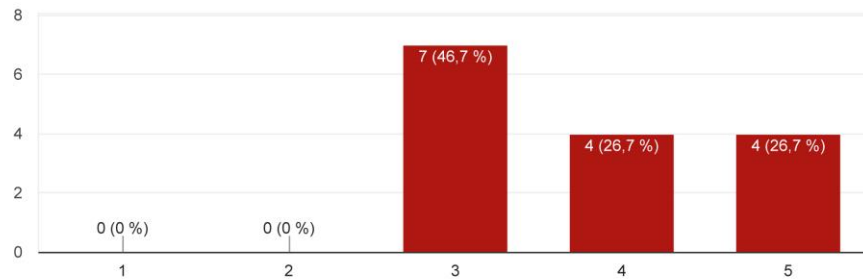
20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google



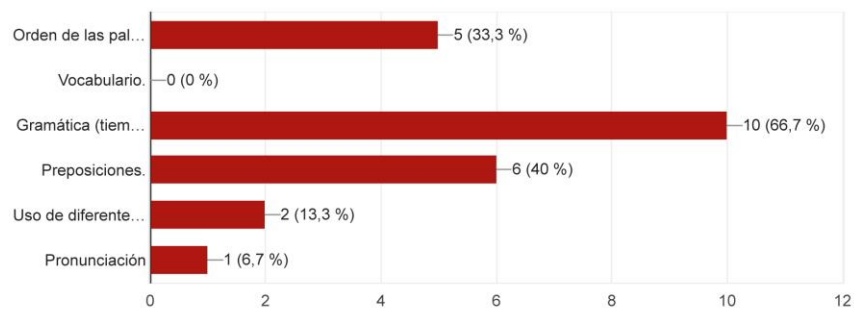
A simplificaciones de la L2 (I watching the TV).

15 respuestas



¿Qué áreas considera son más difíciles para los estudiantes de inglés como segunda lengua? (Puede señalar dos máximo)

15 respuestas



A la hora de corregir las producciones escritas de sus alumnos...

<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7jExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit#responses>

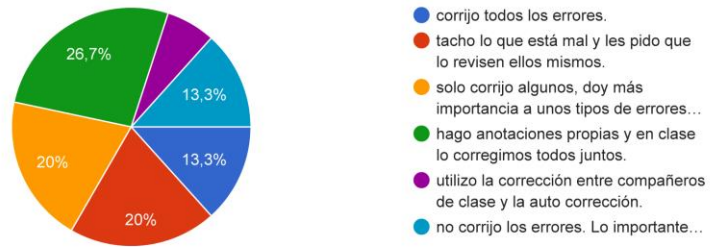
5/6

Análisis de Errores en redacciones de un grupo de alumnos de un colegio bilingüe.

20/9/2017

Cuestionario sobre la adquisición del inglés - Formularios de Google

15 respuestas



<https://docs.google.com/forms/d/1ccRTFPIAQ8Vo6rUccxCx7jExMjUe1JITZwUWmxW5zAc/edit#responses>

6/6