

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales.

Título de la Tesis: **Errores léxicos en la adquisición del inglés como lengua extranjera: un estudio transversal con apoyo de Matlab.**

Autora: Begoña Campos Estarás

Directores: Dr: Marcos Peñate Cabrera
Dr: Adrián Peñate Sánchez

Las Palmas de Gran Canaria, a 22 de diciembre de 2025

Los Directores

La Doctoranda

Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos
Socioculturales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

TESIS DOCTORAL

**ERRORES LÉXICOS EN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO TRANSVERSAL CON
APOYO DE MATLAB**

Autora:

Begoña Campos Estarás

Directores:

Marcos Peñate Cabrera

Adrián Peñate Sánchez

Las Palmas de Gran Canaria

Diciembre 2025

RESUMEN

Antes de la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, la instrucción del vocabulario se centraba fundamentalmente en la memorización de listados de palabras en su forma escrita, lo que obligaba al alumnado a aprender posteriormente su pronunciación. Este método favorecía una ortografía precisa, pero generaba una pronunciación deficiente. Con la llegada del enfoque comunicativo, el énfasis se desplazó hacia el aprendizaje oral del léxico, lo que mejoró notablemente la pronunciación, aunque en muchos casos se produjo una pérdida de corrección ortográfica. El presente trabajo expone los resultados de un estudio transversal sobre los errores ortográficos y las producciones correctas en nueve sustantivos del inglés, analizados al término de las etapas de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello, se empleó un corpus elaborado en Canarias, representativo del alumnado de las siete islas, a partir de las redacciones escritas en inglés por el alumnado. Los resultados obtenidos muestran una tendencia descendente en la frecuencia de errores ortográficos a medida que avanza el nivel educativo. Asimismo, se observa que la mayoría de los errores son de carácter intralingüístico, lo que sugiere que estos no deben interpretarse como fallos propiamente dichos, sino como hipótesis de escritura elaboradas por los aprendices en su proceso de interiorización del sistema ortográfico del inglés.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera; errores ortográficos; estudio transversal; corpus de aprendices; adquisición de sustantivos.

ABSTRACT

Before the introduction of the communicative approach in language classrooms, vocabulary teaching and learning primarily relied on memorizing written lists of words, after which students were expected to learn their pronunciation. This traditional method generally led to accurate spelling but poor pronunciation. With the adoption of the communicative approach, the focus shifted towards oral vocabulary learning, resulting in better pronunciation but, in many cases, a decline in spelling accuracy. This study presents the results of a cross-sectional analysis of spelling errors and correct productions in nine English nouns, examined at the end of Primary Education, Compulsory Secondary Education, and Baccalaureate. The research is based on a corpus compiled in the Canary Islands, representative of students from all seven islands, based on the English written compositions produced by the students. The findings reveal a progressive decrease in spelling errors across educational levels. Moreover, the majority of the identified errors are intralinguistic in nature, reflecting the learners' hypotheses about English orthography and their attempts to internalize its reading and writing conventions. These results suggest that spelling errors, rather than being mere mistakes, constitute an integral part of the language acquisition process.

Keywords: English as a foreign language; spelling errors; cross-sectional study; learner corpus; noun acquisition.

ÍNDICE

CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN	1
0.1 Introducción.....	1
0.2 Planteamiento general y relevancia del tema	1
0.2.1 Los errores ortográficos en las tipologías de errores.....	2
0.3 Justificación académica, educativa y social	4
0.4 Problema de investigación y motivación docente.....	4
0.5 Objetivo general, objetivos específicos y preguntas de investigación...	5
0.5.1 Selección de unidades de análisis	6
0.6 Alcance, delimitación y definiciones operativas	7
0.7 Marco teórico de referencia (síntesis)	7
0.8 Metodología y diseño del estudio	8
0.8.1 Corpus y criterios de inclusión	8
0.9 Aportaciones y utilidad del estudio.....	9
0.10 Originalidad e impacto	10
0.11 Estructura de la tesis.....	10
0.12. Cierre.....	14
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO: CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....	16
1.1. Introducción.....	16
1.2 El estudio del error.....	16
1.2.1 El análisis contrastivo	16
1.2.2 Terminología.....	17
1.2.3 Comparativa entre el nivel microlingüístico y el nivel macrolingüístico.....	18
1.2.4. Gestación del AC y las principales referencias teóricas	19
1.2.4.1 Versión fuerte y versión débil.....	20
1.2.5 Objetivos del AC.....	22
1.2.5.1 Diferencias y Semejanzas	22
1.2.5.1.1 Situación actual.....	26
1.2.5.2 La doble vertiente.....	28
1.2.5.3 Estructuralismo y Lingüística	30
1.2.5.4 Posibles obstáculos.....	33
1.2.6 El análisis del error	42

1.2.6.1 Orígenes del análisis del error.....	43
1.2.6.2 El concepto del error	46
1.2.6.3 Error Mistake versus Lapsus.....	48
1.2.6.4 Error versus Equivocación.....	49
1.2.6.5 Modelos de errores	51
1.2.6.7 El error léxico.....	54
1.2.6.7.1 Concepto	54
1.2.6.7.2 La importancia del error léxico.....	54
1.2.6.7.3 Clasificación	55
1.2.6.7.4 Diversos factores del error léxico	56
1.2.7 Metodología del análisis del error.....	57
1.2.8 El error como signo de progreso.....	57
1.2.9 El nuevo entendimiento del error.....	59
1.2.10 Importancia del error.....	60
1.2.11 Crítica al análisis del error.....	61
1.2.13 Interlengua.....	64
1.2.13.1 Concepto.....	64
1.2.13.2 Orígenes de la Interlengua	65
1.2.13.3 Idiosincrasia y sistemas aproximativos	66
1.2.13.4 Metodología de la interlengua.....	67
1.2.13.5 Variación metódica versus Variación libre.....	67
1.2.13.6 La importancia de la interlengua.....	68
1.2.13.7 Características de la interlengua.....	68
1.2.13.7.1 Fossilización	68
1.2.13.7.2 Transferencia.....	69
1.2.13.7.3 Sistemática	70
1.2.13.7.4 Variabilidad.....	71
1.2.13.7.5 Permeabilidad.....	72
1.2.14 Procesos Subyacentes.....	73
1.2.15 Tipología de errores	75
1.2.16 Clasificación de errores.....	79
1.2.16.1 Errores interlingüísticos por influencia de la lengua materna... 79	

1.2.16.2 Errores de intralengua por influencia de la lengua objeto de estudio.....	80
1.2.16.3 Errores producidos por el uso de estrategias de comunicación	83
1.2.16.4 Errores inducidos.....	84
1.2.17 Posibles vías de subsanación	87
1.2.18 El error como parte del proceso	88
1.3 Propuesta para corregir los errores	88
1.20 Transferencia Lingüística	90
1.2.21 Perspectivas actuales	107
1.2.22 El tratamiento del error	108
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIÓN.....	110
2.1 Introducción.....	110
2.2 Lengua, hábito y norma en la enseñanza de L2.....	111
2.3 El orden natural de adquisición	123
2.3.1 Uso de un lenguaje telegráfico en los primeros estadios de desarrollo	125
2.3.2 El orden de adquisición de los morfemas.....	126
2.3.3 Evolución de distintas estructuras en el proceso de adquisición .	128
2.3.4 Uso de frases estandarizadas (routines and patterns)	130
2.4 Errores y estrategias didácticas en la enseñanza de la L2.....	134
2.5 Las Estrategias de Aprendizaje.....	135
2.6 Los errores en la adquisición de segundas lenguas.....	136
2.7 El análisis de los errores léxicos.	139
2.8 El error afectivo (EA).....	141
2.9 Retroalimentación correctiva (RC).....	142
2.10 El tratamiento del error en el aula.....	144
2.11 ¿Se deben corregir los errores?.....	145
2.12 Actitudes de los estudiantes ante las correcciones.....	147
2.13 Conductas de los docentes frente a los errores	148
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	151
3.1 La transcendencia de los corpus	151
3.2 El corpus canario de inglés escrito y su tratamiento informático.....	152
3.2.1 Redacciones utilizadas para la creación del corpus	154

3.2.2	Método utilizado para las transcripciones.....	155
3.2.3	Publicación del corpus	155
3.3	Problemas con el corpus original y su tratamiento informático	156
3.4	Descripción de las funcionalidades desarrolladas usando <i>MATLAB</i> ..	158
3.4.1	Tareas de limpieza del Corpus Lingüístico	160
3.4.2	Parseado del Corpus Lingüístico	161
3.4.3	Pre-procesamiento	162
3.4.3.1	Tokenizado.....	163
3.4.3.2	Detección de frases.....	164
3.4.3.3	Eliminación de la puntuación.....	164
3.4.3.4	Desambiguación de los elementos del discurso	165
3.4.3.5	Obtención del tema (<i>Stem</i>) morfológico de cada palabra	165
3.4.3.6	Lematización de cada palabra	165
3.4.4	Herramientas para el procesamiento del texto.....	165
3.4.4.1	Análisis de frecuencia de las palabras	166
3.4.4.2	Visualización de palabras en contexto.....	166
3.4.4.3	Visualización mediante nubes de palabras.....	167
3.4.4.4	Ejemplo de lematización, tema morfológico (<i>stemization</i>) y desambiguación de elementos del discurso	168
3.4.4.5	Ejemplos de desambiguación de las partes de la oración	169
3.4.5	Herramientas matemáticas de análisis de texto	171
3.4.5.1	Distancia entre palabras	171
3.4.5.2	Frecuencia de término – frecuencia inversa de documento (TF- IDF).....	172
3.5	Detección y corrección de errores con herramientas online.....	175
3.5.1	Aplicaciones para etiquetar y procesar automáticamente los errores.....	176
3.5.1.1	<i>Grammarly</i>	176
3.5.1.2	<i>After the Deadline</i>	177
3.5.1.3	<i>Language Tool</i>	177
3.5.1.4	<i>Grammarly</i>	177
3.5.1.5	Conclusiones	181
3.5.2	Aplicaciones para analizar corpus con etiquetas de error	184

3.6	Análisis estadístico.....	187
CAPÍTULO IV. RESULTADOS		188
4.1	Selección de sustantivos para nuestro estudio.....	188
4.2.	Porcentajes de errores de cada sustantivo	189
4.3.	Análisis estadístico de la frecuencia de errores	190
4.3.1.	People	191
4.3.2.	Name.....	192
4.3.3.	Years.....	194
4.3.4.	Family.....	195
4.3.5.	Mother	197
4.3.6.	Father.....	198
4.3.7.	House.....	199
4.3.8.	Brother.....	201
4.3.9.	Sister	202
4.3.10.	Resumen del análisis de frecuencia de los errores encontrados	203
4.4.	Distancia entre errores y sus formas correctas	204
4.4.1.	Distancias en <i>people</i>	205
4.4.2.	Distancias en <i>name</i>	206
4.4.3.	Distancias en <i>years</i>	208
4.4.4.	Distancias en <i>family</i>	210
4.4.5.	Distancias en <i>mother</i>	212
4.4.6.	Distancias en <i>father</i>	213
4.4.7.	Distancias en <i>house</i>	215
4.4.8.	Distancias en <i>brother</i>	216
4.4.9.	Distancias en <i>sister</i>	218
4.4.10.	Visión general de las distancias medias en los nueve sustantivos	
		220
4.5.	Tipos de errores	221
4.6.	Análisis estadístico comparativo de las distancias medias de los errores	
	ortográficos interlingüísticos e intralingüísticos.....	224
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES		227
5.1	Principales hallazgos empíricos.....	228
5.2	Discusión teórica.....	239

5.3 Aportaciones de la investigación	239
5.4 Limitaciones	240
5.5 Estudios futuros	241
5.6 Conclusiones finales	242
BIBLIOGRAFÍA	244

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Nivel de dificultad de las estructuras gramaticales	24
Tabla 2. Ejemplos de estudios contrastivos	25
Tabla 3. Obstáculos en el aprendizaje del inglés para hispanohablantes.....	33
Tabla 4. Equivocación/error vs adquisición/aprendizaje	49
Tabla 5. Errores comunes en el aprendizaje de inglés como L2	78
Tabla 6. Lista de preguntas de corrección	89
Tabla 7. Correcciones a aplicar como futuros maestros	90
Tabla 8. Cuadro resumen de Mayesky.....	124
Tabla 9. Adquisición de morfemas.....	127
Tabla 10. Fases de adquisición de las oraciones negativas en inglés	128
Tabla 11. Fases de las oraciones interrogativas según Adams.....	129
Tabla 12. Listado lexicográfico	156
Tabla 13. Listado lexicométrico	156
Tabla 14. Ejemplo de formas léxicas con una raíz común.....	157
Tabla 15. Frecuencia de palabras tras la lematización y la eliminación de la puntuación	166
Tabla 16. Visualización en Bachillerato de la palabra volcanic.....	167
Tabla 17. Ejemplo de detección automática de la parte de la oración en un texto de Primaria.....	170
Tabla 18. Ejemplo de detección automática de la parte de la oración en un texto de Secundaria	170
Tabla 19. Ejemplo de detección automática de la parte de la oración en un texto de Bachillerato	170
Tabla 20. Ejemplos del valor de cada distancia sobre errores gramaticales	172
Tabla 21. Valor TF-IDF de las 6 primeras palabras compartidas entre los documentos 1151 y 1152	175
Tabla 22. Resumen de diferentes evaluaciones realizada a la aplicación Grammarly .	179
Tabla 23. Detección y corrección de errores en una redacción de Primaria	182
Tabla 24. Detección y corrección de errores en una redacción de Secundaria	183
Tabla 25. Detección y corrección de errores en una redacción de Bachillerato.....	184
Tabla 26. Herramientas NLP para las ciencias sociales del portal Linguisticanalysistools	185

Tabla 27. Sustantivos con más de 200 apariciones y presentes en cada una de las tres partes del corpus	188
Tabla 28. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para people	191
Tabla 29. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para name	192
Tabla 30. Errores intralingüísticos de name.....	193
Tabla 31. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para years	194
Tabla 32. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para family	196
Tabla 33. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para mother	197
Tabla 34. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para father	199
Tabla 35. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para house	200
Tabla 36. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para brother	201
Tabla 37. Tabla cruzada Corrección/Error *Nivel Educativo para sister	202
Tabla 38. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas de people	205
Tabla 39. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en name	207
Tabla 40. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en years	208
Tabla 41. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en family	210
Tabla 42. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en mother	212
Tabla 43. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en father	213
Tabla 44. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en house	215
Tabla 45. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en brother	217
Tabla 46. Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en sister	219
Tabla 47. Distribución de los diferentes tipos de errores en cada sustantivo.....	221
Tabla 48. Resultados de la comparación de medidas con ANOVA	224

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Interfaz de la consola de MATLAB	159
Ilustración 2. Entorno de desarrollo con ejemplo de código MATLAB.....	160
Ilustración 3. Nubes de palabras para cada una de las partes del corpus.....	168
Ilustración 4. Nubes de palabras de cada sección al realizar la lematización y el stemming. En estos ejemplos de nubes de palabras se han incluido las “stop words”. 169	
Ilustración 5. Histogramas del valor TF-IDF de cada palabra para los documentos 1151 y 1152.....	174
Ilustración 6. Principales funciones de Grammarly.....	178
Ilustración 7. Porcentajes de errores en cada uno de los niveles educativos	190
Ilustración 8. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo people	191
Ilustración 9. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo name	193
Ilustración 10. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo years	195
Ilustración 11. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo family	196
Ilustración 12. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo mother.....	198
Ilustración 13. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo father	199
Ilustración 14. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo house	200
Ilustración 15. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo brother	201
Ilustración 16. Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo sister	203
Ilustración 17. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de people	206
Ilustración 18. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de name	208
Ilustración 19. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de years	210
Ilustración 20. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de family	211
Ilustración 21. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de mother	213
Ilustración 22. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de father	215
Ilustración 23. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de house	216

Ilustración 24. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de brother	218
Ilustración 25. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas de sister	220
Ilustración 26. Distancias medidas del total de apariciones erróneas y correctas	220
Ilustración 27. Tipos de errores en Primaria para la grafía del fonema ð.....	222
Ilustración 28. Distancias medias de los nueve sustantivos	225

CAPÍTULO 0

INTRODUCCIÓN

0.1 Introducción

La descripción del lenguaje del aprendiz es uno de los campos de estudio de la investigación relacionada con la adquisición de lenguas extranjeras (Ellis, 2008, p. 5). Dentro de este campo, ha tenido especial relevancia el análisis de los errores y su evolución a medida que se desarrolla el proceso de adquisición. En la segunda parte del siglo pasado se utilizaron varios paradigmas: el análisis contrastivo (Lado, 1957), el análisis de errores (Corder, 1967) y la interlengua (Selinker, 1972). En el presente siglo, encontramos que se siguen realizando estudios relacionados con los errores. El aspecto diferenciador es que ahora se ha optado por el modelo de análisis de la actuación, en el que se tienen en cuenta tanto los errores como las producciones correctas de la lengua. Estudiar ambos aspectos nos permite analizar cómo se desarrolla la interlengua del alumno. Un ejemplo de este tipo de análisis lo encontramos en De Alba Quiñones (2009) y Alexopoulou (2011).

0.2 Planteamiento general y relevancia del tema

El estudio de la adquisición de segundas lenguas (ASL) ocupa desde mediados del siglo XX un lugar central en la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas. La investigación ha transitado desde enfoques conductistas —que conciben el aprendizaje como repetición y formación de hábitos— hasta perspectivas cognitivas y comunicativas que lo interpretan como un proceso activo, gradual y mediado por factores lingüísticos, psicológicos, sociales y educativos. En este panorama, el error deja de entenderse como un fallo a evitar y pasa a considerarse evidencia del desarrollo de la interlengua, un sistema transitorio, sistemático y permeable que el aprendiente construye camino de la L2.

La centralidad del inglés como lengua internacional confiere una relevancia inmediata a la comprensión de cómo aprenden y qué dificultades muestran los hablantes de español. En contextos europeos y latinoamericanos, el dominio del inglés es palanca de movilidad académica, empleabilidad e inclusión. Conocer la naturaleza de los errores

—y su evolución entre etapas educativas— aporta información valiosa para orientar currículos, materiales, evaluación y, en general, la práctica docente.

Describir el uso que hace el alumnado de la lengua extranjera que aprende ha sido uno de los objetivos de los estudios de adquisición de una lengua extranjera (Ellis, 2008, p. 5), siendo el análisis de errores uno de los múltiples tipos de estudios relacionados con esta adquisición. Esto se ha hecho a lo largo de los últimos 60 años desde diferentes enfoques (Guillén Solano, 2020): análisis contrastivo, análisis del error e interlengua. En el presente siglo se ha priorizado el análisis de la actuación del alumnado, en el que se tienen en cuenta los errores, pero también la producción correcta de la lengua (Alexopoulou, 2011; De Alba Quiñones, 2009).

A partir de ahí, la incorporación de corpus de aprendices ha permitido observar patrones de error con mayor granularidad y sobre bases más amplias (Granger, 2012, 2015; Campillos, 2014; Pastor Cesteros, 2004), al tiempo que la integración de herramientas de procesamiento del lenguaje natural (PLN) ha facilitado su clasificación y cuantificación con criterios objetivos y replicables. En esta línea, el presente trabajo se inscribe en un enfoque interdisciplinar que combina la tradición de la lingüística aplicada con recursos computacionales: analiza errores ortográficos y léxicos en producción escrita de aprendices hispanohablantes de inglés y emplea métricas formales —como la distancia de Levenshtein para medir la proximidad entre la forma errónea y la correcta (Levenshtein, 1966)— junto con procedimientos de desambiguación, lematización y análisis de frecuencias. Esta convergencia teórico-metodológica permite comprender los errores no solo como manifestaciones de dificultad, sino como evidencias del proceso de adquisición y como base para la mejora de la intervención didáctica.

Para poner en perspectiva la investigación que más abajo detallamos, empezaremos haciendo un breve repaso de las tipologías de errores para ver en qué modo se recogen en ellas los errores ortográficos.

0.2.1 Los errores ortográficos en las tipologías de errores

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesorado ha distinguido tradicionalmente entre faltas de ortografía y otros tipos de errores motivados por la

lengua materna, la lengua que se aprende u otras causas. En los siguientes párrafos presentamos de manera sucinta una tipología de estos tipos de errores.

A lo largo de los últimos sesenta años se han ido creando y modificando múltiples tipologías de errores, pero a pesar de ello “existe un acuerdo general en clasificar los errores, desde el punto de vista de la causa que los origina, en cuatro categorías principales” (Navarro Rodríguez, 2008, p. 59). Dichas categorías son las creadas a partir de los siguientes cuatro tipos: errores interlingüísticos por influencia de la lengua materna, errores de intralengua por influencia de la lengua objeto de estudio, errores producidos por el uso de estrategias de comunicación o compensación (Oxford y Amerstorfer, 2018) y errores inducidos.

Los errores interlingüísticos son los errores tal vez más conocidos puesto que fueron ellos los que se estudiaron a través del análisis contrastivo. Se les consideraba el resultado de las discrepancias entre la lengua materna y la lengua extranjera. Este punto de vista es también compartido por dos enfoques posteriores: análisis del error y la interlengua.

La tipología de errores intralingüísticos tiene su origen en los estudios que buscaban determinar cuál es el orden natural de adquisición de una lengua. En esta tipología se detallan las siguientes causas de error: la aplicación incompleta de alguna regla gramatical, el desconocimiento de las excepciones de dicha regla, la sobregeneralización o la hipótesis incorrecta.

Los errores producidos por el uso de estrategias de comunicación o compensación que vienen a suplir una laguna lingüística pueden dar lugar al uso de sinónimos, antónimos en forma negativa, acuñación de nuevos términos a los que se le intenta dar una apariencia que coincida con la lengua extranjera, el circunloquio, uso de la lengua materna, etc. (Oxford, 2016). Del mismo modo, debemos reconocer que, aunque las estrategias de comunicación habitualmente son las culpables de las desviaciones, en muchos casos son también las que llevan al alumnado a éxitos en sus producciones tanto orales como escritas (Alexopoulou, 2011b). Es por ello, por lo que, entre otros muchos, el Plan Curricular del Instituto Cervantes potencia este tipo de estrategias (Alexopoulou, 2011a, p. 30). Por último, los errores pueden ser inducidos

por la tarea que se realiza, el material de aprendizaje que se usa u otro tipo de factores tanto socioculturales como personales.

Queremos acabar este apartado, apuntando que, a la hora de analizar los diferentes tipos de errores del corpus, con toda probabilidad nos encontraremos también con ejemplos de meras faltas de ortografía, lo que el profesorado de inglés llamamos *spelling mistakes*.

0.3 Justificación académica, educativa y social

Desde el punto de vista científico, el análisis de errores permite describir con precisión qué ocurre en la interlengua y por qué. La evidencia empírica cuestionó pronto la capacidad predictiva absoluta del análisis contrastivo y consolidó enfoques descriptivos-explicativos centrados en el dato real del aprendiente. En este marco, estudiar errores ortográficos en la producción escrita de aprendices hispanohablantes de inglés es pertinente por al menos tres motivos: (i) la ortografía condiciona la inteligibilidad y la evaluación del desempeño escrito; (ii) su evolución a lo largo de Primaria, Secundaria y Bachillerato ofrece un indicador sensible del progreso; y (iii) la frontera entre “falta ortográfica”, transferencia interlingüística, patrones intralingüísticos y estrategias de comunicación no es trivial y merece ser delimitada empíricamente.

En el plano educativo, el profesorado necesita evidencias sobre qué errores persisten y cómo cambian para poder intervenir donde resulta más eficaz. Una identificación robusta de patrones recurrentes —y de su magnitud relativa— permite ajustar la programación, priorizar contenidos y diseñar retroalimentación específica.

La relevancia social del estudio se vincula al derecho a una educación lingüística de calidad y a la reducción de brechas. Comprender qué errores ortográficos se consolidan o remiten con la enseñanza posibilita optimizar recursos, mejorar la equidad y fortalecer la competencia escrita en inglés en contextos hispanohablantes.

0.4 Problema de investigación y motivación docente

Esta tesis nace directamente de la experiencia en el aula. En nuestra práctica hemos observado dos fenómenos:

1. El alumnado aprende listados de vocabulario, pero semanas después los olvida en parte o los recuerda de modo incompleto.
2. Al corregir redacciones, se detecta una alta frecuencia de errores ortográficos, lo que suscita la duda de si responden a un problema en nuestra enseñanza o forman parte del proceso de adquisición del inglés escrito.

A partir de esta preocupación genuina por la mejora de la práctica, la tesis formula un estudio sistemático, comparando etapas educativas y acotando el análisis a unidades léxicas de alta frecuencia que permitan contrastes sólidos.

0.5 Objetivo general, objetivos específicos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta tesis es analizar y caracterizar la evolución de los errores ortográficos y léxicos en la producción escrita de estudiantes hispanohablantes de inglés a lo largo de sexto de Primaria, cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y segundo de Bachillerato, con especial atención a su frecuencia, a la distancia respecto de la forma correcta y a su naturaleza (interlingüística, intralingüística, estrategia comunicativa o mera falta ortográfica).

Asimismo, se persigue un segundo propósito complementario y de carácter metodológico: desarrollar una herramienta informática propia, implementada en *MATLAB*, que permita realizar distintos tipos de análisis automáticos sobre un corpus con errores. El desarrollo de esta herramienta responde a la necesidad de contar con instrumentos precisos y flexibles que permitan combinar la observación lingüística cualitativa con el tratamiento cuantitativo de grandes volúmenes de datos.

En este sentido, el objetivo se formula también en los siguientes términos:

Our aim is to develop a software tool that allows different analyses of a corpus with errors. Specifically, we expect it to offer the possibility to disambiguate, lemmatise, analyse the frequency of words and lemmas, establish the distance between the correct word and the error, and define the importance of each word in its document. (Campos y Peñate, 2023).

Dicha herramienta, concebida expresamente para esta investigación, posibilita desambiguar formas, lematizar términos, analizar la frecuencia de palabras y lemas, establecer la distancia entre la forma correcta y el error, y definir la importancia relativa

de cada palabra dentro de su documento. Gracias a ello, se garantiza un análisis más riguroso, objetivo y replicable de los errores léxicos y ortográficos del corpus.

Para cumplir estos objetivos generales, se plantean las siguientes preguntas de investigación, consideradas prioritarias en el estudio:

1. ¿El alumnado al final de Primaria (sexto curso) sigue cometiendo errores ortográficos en estos nueve sustantivos —*people, name, years, family, mother, father, house, brother, sister*— enseñados en el primer curso?
2. ¿Desaparecen estos errores en etapas educativas superiores? ¿Existe una disminución significativa de la frecuencia de errores en Secundaria y Bachillerato?
3. ¿Disminuye la distancia entre los errores y sus formas correctas a medida que se avanza de nivel educativo?
4. ¿Los errores ortográficos y léxicos detectados son interlingüísticos, intralingüísticos, estrategias de comunicación o meras faltas de ortografía?
5. ¿Se reduce de manera significativa la distancia media de los errores ortográficos interlingüísticos e intralingüísticos en Secundaria y Bachillerato?

0.5.1 Selección de unidades de análisis

Para responder con garantías estadísticas, el estudio se limita a sustantivos que (i) están presentes en las tres etapas educativas y (ii) superan las 200 apariciones en el corpus, con al menos 5 ocurrencias por nivel. Nueve sustantivos cumplen los requisitos: *people, name, years, family, mother, father, house, brother, sister*. Esta acotación permite comparaciones consistentes entre niveles y evita sesgos de baja frecuencia.

Nota de coherencia: dado que estas preguntas ponen el foco en los errores ortográficos y léxicos de sustantivos de alta frecuencia, la dimensión léxica se analiza en tanto en cuanto se relaciona con la producción escrita y el procesamiento automático de datos lingüísticos. La prioridad analítica de la tesis continúa siendo ortográfica, pero se amplía su alcance para integrar el estudio léxico y el desarrollo instrumental de una herramienta de análisis computacional.

0.6 Alcance, delimitación y definiciones operativas

El presente estudio se centra en el análisis de los errores ortográficos presentes en la producción escrita de aprendices hispanohablantes de inglés como lengua extranjera (L1 español). El objeto de investigación se delimita, por tanto, al ámbito escrito y a la dimensión ortográfica, sin incluir la producción oral, que únicamente se menciona cuando resulta útil para interpretar los procesos subyacentes a la escritura.

El ámbito del estudio abarca las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con el propósito de observar la trayectoria evolutiva de los errores y los cambios que se producen a lo largo de la escolarización.

En cuanto a la naturaleza de los errores, se distinguen cuatro categorías fundamentales. Los errores interlingüísticos, son aquellos atribuibles a la transferencia de la lengua materna, manifestándose a través de interferencias gráficas o correspondencias fonema–grafías propias del español. Los errores intralingüísticos, en cambio, derivan de procesos internos de la L2, tales como simplificaciones, sobre-reglas o analogías con otras palabras inglesas. Se contemplan también los errores considerados estrategias de comunicación, es decir, aproximaciones fonéticas o gráficas utilizadas por el estudiante para suplir lagunas de conocimiento o inseguridad léxica. Finalmente, las meras faltas ortográficas se entienden como lapsus esporádicos sin patrón explicativo claro, producto del descuido o la falta de revisión.

0.7 Marco teórico de referencia (síntesis)

El análisis contrastivo aportó la idea de que las diferencias entre L1 y L2 generan zonas de dificultad (Fries 1945; Lado 1957), hipótesis que se matizó a la luz de la evidencia empírica. El análisis de errores (Corder 1967), reposicionó el error como indicador del desarrollo, impulsando estudios descriptivos de corpus. La interlengua (Selinker 1972), conceptualizó la gramática del aprendiz como sistema propio, variable y susceptible de fosilización, abriendo la puerta a medir persistencias y cambios.

Este marco se complementa con enfoques basados en corpus de aprendices y con metodologías de procesamiento del lenguaje natural (PLN), útiles para clasificar y cuantificar errores con criterios objetivos y replicables.

0.8 Metodología y diseño del estudio

0.8.1 Corpus y criterios de inclusión

El estudio se fundamenta en un diseño metodológico mixto que combina procedimientos cuantitativos y cualitativos, sustentado en la recopilación y análisis de un corpus de producción escrita de estudiantes hispanohablantes de inglés pertenecientes a contextos escolares formales de las Islas Canarias. El corpus abarca tres niveles educativos —sexto de Educación Primaria, cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y segundo de Bachillerato— con el fin de observar la progresión del aprendizaje y la evolución de los errores a lo largo del proceso formativo.

Para garantizar la validez de las comparaciones entre los diferentes grupos, se seleccionaron únicamente tareas y redacciones elaboradas bajo condiciones de producción homogéneas, controlándose cuidadosamente los posibles duplicados, el ruido y las anotaciones externas que pudieran alterar los resultados. Las unidades de análisis se restringieron a nueve sustantivos de alta frecuencia —*people, name, years, family, mother, father, house, brother y sister*—, presentes en las tres etapas educativas y con un mínimo de cinco ocurrencias por nivel, lo que asegura la fiabilidad de los datos y la comparabilidad estadística.

El proceso de etiquetado y tipificación de los errores se realizó con un doble criterio. En primer lugar, se clasificaron los errores atendiendo a su categoría, distinguiendo entre interlingüísticos, intralingüísticos, estrategias de comunicación y faltas ortográficas. En segundo lugar, se tuvo en cuenta su ubicación estructural dentro de la palabra, identificando casos de sustitución, inserción, omisión o transposición de grafemas. Esta doble clasificación permitió mantener la trazabilidad de cada error y garantizar la consistencia de la anotación.

Para analizar la precisión ortográfica de manera objetiva, se diseñó una herramienta matemática de análisis de texto que permite medir la distancia entre la forma errónea y la forma correcta. Esta métrica, basada en el número mínimo de transformaciones gráficas necesarias para alcanzar la forma estándar —siguiendo el principio de la distancia de Levenshtein—, proporciona un indicador cuantitativo de la desviación ortográfica. Su aplicación posibilita comparar los grados de desviación entre

niveles educativos, observar tendencias de aproximación progresiva a la forma correcta y distinguir patrones interlingüísticos e intralingüísticos con base empírica.

El procedimiento analítico siguió una secuencia sistemática que comenzó con la extracción de las ocurrencias de los nueve sustantivos en cada nivel educativo y su posterior identificación como grafías correctas o erróneas. A continuación, se calcularon las principales métricas de análisis, incluyendo la frecuencia de error por cada mil ocurrencias y la distancia media al modelo ortográfico correcto. Posteriormente, se efectuó una comparación entre los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria y Bachillerato), evaluando la existencia de descensos estadísticamente significativos tanto en la frecuencia como en la distancia media de los errores. Finalmente, se llevó a cabo un análisis cualitativo complementario que permitió describir los patrones representativos de cada categoría de error —interlingüística, intralingüística, estratégica o lapsus—, proporcionando una interpretación más profunda del comportamiento de los aprendices.

De acuerdo con los principios de coherencia metodológica establecidos en el diseño de la tesis, la medición de la distancia y la selección de los nueve sustantivos se adoptaron exactamente tal como figuran en el material empírico aportado. Cualquier interpretación, extensión o ajuste metodológico se supedita a estas decisiones iniciales, que constituyen la base del marco comparativo.

0.9 Aportaciones y utilidad del estudio

La investigación presenta aportaciones relevantes en el plano metodológico, empírico, teórico y didáctico. Desde el punto de vista metodológico, introduce una métrica objetiva —la distancia al modelo ortográfico correcto— que permite hacer un seguimiento riguroso de la evolución de los errores entre etapas educativas, integrando el análisis manual y computacional en un único procedimiento coherente. En el ámbito empírico, ofrece una radiografía comparativa de la ortografía de nueve sustantivos de alta frecuencia a lo largo de la escolaridad, aplicando criterios de inclusión claros y replicables. En el plano teórico, la tesis matiza el peso relativo de los factores interlingüísticos e intralingüísticos en el aprendizaje de la ortografía en L2, aportando evidencias sobre los fenómenos de persistencia, fosilización y mejora progresiva. Por último, en el plano didáctico, el trabajo sugiere puntos de intervención pedagógica,

como la identificación de grafías problemáticas estables, la secuenciación adecuada de contenidos y el refuerzo en niveles intermedios, además de proponer un indicador práctico de progreso —la distancia media al modelo correcto— que puede aplicarse en la evaluación formativa.

0.10 Originalidad e impacto

El estudio destaca por su enfoque interdisciplinar, al integrar la tradición de la lingüística aplicada con herramientas matemáticas de análisis computacional orientadas a la medición de la distancia ortográfica. Asimismo, fija un conjunto acotado y justificable de palabras de alta frecuencia, lo que permite comparaciones sólidas y evita la dispersión de resultados observada en otros trabajos más amplios. Finalmente, traduce los hallazgos en criterios operativos para el aula y la evaluación, proponiendo la distancia media como un indicador fiable de mejora ortográfica y como una posible variable de referencia para estudios futuros sobre aprendizaje y adquisición del inglés escrito.

0.11 Estructura de la tesis

La estructura de esta tesis doctoral se compone de cinco capítulos, además del presente capítulo introductorio y del apartado final dedicado a las referencias bibliográficas. En el capítulo 1 se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. El capítulo 2 aborda el estado de la cuestión, donde se revisan los antecedentes y estudios previos relevantes. En el capítulo 3 se describe la metodología empleada para el desarrollo del trabajo. Posteriormente, en el capítulo 4, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de dicha metodología. Finalmente, el capítulo 5 recoge las conclusiones derivadas de los análisis realizados.

Capítulo I. Marco teórico.

En el capítulo 1, se presenta un recorrido histórico por los principales modelos teóricos que han orientado el estudio de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, se examinan tres enfoques fundamentales: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua, cada uno de los cuales ha contribuido de manera significativa a la comprensión del proceso de adquisición lingüística y del papel que desempeñan los errores en dicho proceso. Este repaso teórico permite situar el

trabajo dentro de una sólida base conceptual y reconocer la evolución de las perspectivas que han abordado la naturaleza del error.

A continuación, se presenta una tipología de errores que incluye diversas clasificaciones empleadas en la investigación lingüística. Se analizan las principales causas que originan los errores, entre las cuales destacan los errores interlingüísticos, derivados de la influencia de la lengua materna o de otras lenguas extranjeras previamente aprendidas; los errores intralingüísticos que reflejan el estadio intermedio del aprendizaje; los errores originados por el uso de estrategias de comunicación; y los errores inducidos por factores externos al sistema lingüístico, como las condiciones del contexto de aprendizaje.

Seguidamente, se ofrece una síntesis histórica sobre la transferencia lingüística, abordando sus diferentes definiciones, su evolución a lo largo del tiempo y su relación con el desarrollo de los modelos de adquisición de segundas lenguas. Este apartado permite comprender cómo el concepto de transferencia ha pasado de ser considerado un obstáculo para el aprendizaje a ser entendido como un fenómeno inherente al proceso de construcción de una nueva competencia lingüística.

Posteriormente, se plantean posibles vías de corrección o subsanación del error, así como la transformación de su consideración teórica: de ser visto inicialmente como una desviación negativa, a ser interpretado hoy como un indicador natural del proceso de aprendizaje. Asimismo, se incluyen algunas propuestas didácticas orientadas a la detección, análisis y corrección de los errores en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, el capítulo concluye con una visión panorámica de las corrientes de investigación actuales y del tratamiento contemporáneo del error, tanto desde una perspectiva teórica como pedagógica. Este marco general sirve de punto de partida para los capítulos posteriores, en los que se profundizará en el análisis empírico de los errores léxicos en la producción escrita de los aprendices.

Capítulo II. Estado de la cuestión.

El capítulo 2, está dedicado al ámbito de la investigación, con el propósito de contextualizar teóricamente el estudio y fundamentar las decisiones metodológicas

adoptadas. En primer lugar, se presenta un recorrido por diversas investigaciones desarrolladas por distintos autores que abordan el análisis contrastivo y el estudio de los errores ortográficos, atendiendo tanto a su frecuencia como a su tipología. Este repaso permite comprender cómo se ha abordado el error en la literatura especializada y cuáles son las líneas de investigación que han guiado su análisis en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Posteriormente, se aborda el error léxico, que constituye el eje central de la presente investigación. En este marco, se examina en detalle el trabajo de Agustín Llach (2015), dado que su estudio guarda una estrecha relación con los objetivos de esta tesis y ofrece un punto de referencia relevante para la comparación de resultados y enfoques.

Asimismo, se incluyen apartados dedicados al error afectivo (EA) y a la retroalimentación correctiva (RC), conceptos que desempeñan un papel esencial en la comprensión del error desde una perspectiva cognitiva y pedagógica. Su análisis permite reflexionar sobre la relación entre la emoción, la motivación y la corrección lingüística en el proceso de aprendizaje.

Seguidamente, se examina el tratamiento del error en el aula, apoyado en diferentes estudios previos que ofrecen enfoques didácticos diversos sobre cómo intervenir pedagógicamente ante la aparición de errores en la producción del alumnado.

Finalmente, el capítulo culmina con la formulación de una serie de preguntas y planteamientos que orientan la reflexión sobre cuestiones clave tales como: ¿deben corregirse todos los errores?, ¿cómo perciben los estudiantes las correcciones?, y ¿qué actitudes adoptan los docentes frente a los errores del alumnado? Estas interrogantes, sustentadas en investigaciones previas, sirven como punto de partida para profundizar en la comprensión del error lingüístico como parte inherente del proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Capítulo III. Metodología.

En el capítulo 3, se inicia con una breve revisión histórica que pone de relieve la relevancia que los corpus han adquirido en el ámbito de la lingüística aplicada y, en particular, en los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras.

A continuación, se describen en detalle las características del corpus empleado en esta investigación, atendiendo a su composición, tamaño, procedencia y criterios de selección. Este apartado resulta fundamental para garantizar la fiabilidad y la representatividad de los datos sobre los que se basa el estudio.

Posteriormente, se explican las modificaciones y adaptaciones implementadas en el entorno *MATLAB*, que han permitido desarrollar un procedimiento específico para el análisis de los errores léxicos. Dichas adaptaciones han sido necesarias para adecuar las herramientas matemáticas y computacionales al tipo de datos lingüísticos tratados, facilitando así la identificación y clasificación precisa de los errores presentes en el corpus. Asimismo, se presenta una revisión de las principales aplicaciones digitales empleadas actualmente en el aprendizaje de lenguas, destacando aquellas que incorporan mecanismos automáticos de detección y corrección de errores. Esta sección permite establecer un vínculo entre la investigación teórica y las herramientas tecnológicas que favorecen la adquisición lingüística en contextos educativos.

Finalmente, se expone el tratamiento estadístico aplicado a los datos obtenidos, detallando los procedimientos empleados para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados. Este análisis cuantitativo complementa la interpretación cualitativa del estudio y permite extraer conclusiones sólidas sobre la naturaleza y frecuencia de los errores léxicos identificados.

Capítulo IV. Resultados.

En el capítulo 5, se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis del corpus, organizados en tablas e ilustraciones que permiten una lectura clara y sistemática de los datos. El estudio se centra en la identificación y evolución de los errores ortográficos cometidos por los aprendices de inglés como lengua extranjera (sexto de Primaria, cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y segundo de Bachillerato), con especial atención a la selección y uso de sustantivos básicos como *family, mother, father, brother, sister, name, years, people* y *house*. Estas nueve formas léxicas, nos permiten observar su comportamiento a lo largo del proceso de adquisición.

El estudio ofrece una visión general del porcentaje de errores asociados a cada sustantivo en los tres niveles educativos. A través de un tratamiento estadístico de los datos, se calcula la frecuencia de errores y se comprueba la significatividad de las

diferencias entre porcentajes mediante la prueba de Chi-cuadrado. Los resultados se presentan en valores absolutos y porcentuales, organizados de acuerdo con los datos obtenidos para cada una de las nueve unidades léxicas objeto de estudio. Tras el análisis individual de cada forma léxica, se describen los tipos de errores identificados con el fin de determinar su naturaleza.

Para medir la distancia entre las formas erróneas y las correctas, aplicamos el método de *Levenshtein*, que permite calcular el número mínimo de inserciones, eliminaciones o sustituciones necesarias para transformar una palabra en otra. Las distancias obtenidas se presentan en tablas e ilustraciones específicas para cada sustantivo y nivel educativo, así como en una visión conjunta que sintetiza los resultados de las nueve formas léxicas.

El estudio incluye, además, la clasificación de los errores según su tipología: interlingüísticos, intralingüísticos, errores derivados de estrategias de comunicación y faltas ortográficas.

Finalmente, se realiza un análisis estadístico comparativo de las distancias medias entre los errores ortográficos interlingüísticos e intralingüísticos, con el objetivo de determinar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Para ello, se utiliza el software *IBM SPSS Statistics 27*, aplicando un *ANOVA* de un factor, dado que se comparan más de dos grupos educativos. Este procedimiento permite ofrecer una interpretación sólida de los resultados y comprender mejor la evolución del aprendizaje léxico y ortográfico en inglés como lengua extranjera.

Capítulo V. Conclusiones.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del desarrollo de esta tesis. Resumen de hallazgos, respuestas a las cinco preguntas, limitaciones y líneas futuras de investigación (extensión a otros tipos de palabra, tareas y contextos) orientadas a superar y enriquecer los resultados logrados hasta ahora.

0.12. Cierre

Esta introducción sitúa el propósito y la lógica del estudio: explicar empíricamente cómo aparecen, cambian y se acercan a la forma correcta los errores

ortográficos de nueve sustantivos de alta frecuencia en aprendices hispanohablantes de inglés a lo largo de la escolaridad. Al priorizar lo aportado en el documento de preguntas de investigación —motivación docente, preguntas, selección del léxico y métrica de distancia—, el trabajo alinea su foco y sus decisiones metodológicas con una finalidad doble: comprender el proceso de adquisición del inglés escrito y mejorar la enseñanza y la evaluación en el aula.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO: CONSIDERACIONES TEÓRICAS.

1.1. Introducción

En el campo de estudio relacionado con la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras, cinco han sido los ámbitos en los que se ha centrado dicha investigación (Ellis, 1994, pp. 5-6): la descripción del lenguaje del alumnado, los factores externos e internos que explican el proceso de adquisición, las diferencias individuales que determinan la adquisición y, por último, la investigación desarrollada en el aula.

Esta tesis se circunscribe al primero de los ámbitos arriba mencionados: la descripción del lenguaje del alumnado. Como su propio nombre indica, estamos ante un tipo de investigación lingüística de marcado acento descriptivo con el objetivo de intentar determinar posibles características de algún tipo y, a su vez, comprobar si dichas características se transforman con el paso del tiempo (Ellis, 1994, p. 16). Dentro de este primer ámbito, el análisis de errores y su evolución en las diferentes etapas del proceso de adquisición de una lengua extranjera ha desarrollado un rol importante, lo que ha dado lugar a diferentes paradigmas de estudio del error y de análisis de diferentes secuencias de desarrollo lingüísticas. A su vez, estos paradigmas se han visto sustentados en la mayoría de los casos por diferentes investigaciones.

1.2 El estudio del error

Para cualquier docente o aprendiz de una lengua extranjera, el error ocupa un lugar destacado. Lamentablemente, la percepción que sobre el error se tiene, es claramente negativa y se considera una característica que debe ser evitada. El origen, consideramos que puede ser tan antiguo como la enseñanza formal de lenguas extranjeras.

1.2.1 El análisis contrastivo

Como consecuencia de ese sentir negativo hacia el error, surge el análisis contrastivo (AC) en los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado. Pero surge con la

intención de solucionar el supuesto problema motivado por los errores. Para conseguir tal fin, se parte de un estudio comparativo entre la lengua materna y la lengua extranjera que se desea aprender. Lado (1957), también sugería el AC, como un medio que nos permite estudiar a la enseñanza de una L2 (segunda lengua) como el proceso de adquisición de un grupo de hábitos que podrían ser estudiados por medio del sistema estímulo-respuesta. De ese estudio detallado, se originan una serie de listados en los que se especifican las similitudes, diferencias y discrepancias entre ambas lenguas. Mientras que los aspectos que son similares entre ambas lenguas no son causa de errores, sí lo son aquellos que son diferentes o discrepantes (Lado, 1957, p. 2); es decir, se vaticinaba que todos los fallos perpetuados por el hablante podrían ser aclarados en términos de interferencia de la L1 (lengua materna). La hipótesis fija que cuanto mayor sea la disimilitud entre la L1 y la L2, el aprendiz comete más fallos. Este método se sustentó en el contraste entre la lengua materna y la lengua meta, envolviendo todos los campos, tales como la gramática, la cultura, la fonología, o la escritura de las dos lenguas. Por tanto, la adquisición de la lengua extranjera se ve dificultada por la interferencia de la lengua materna, puesto que las formas que no son idénticas causarán una transferencia negativa (Lee, 1968, p. 185).

Para realizar un estudio contrastivo es esencial que exista algo en común en los dos componentes que se van a comparar. En la rama de las lenguas, encontramos la capacidad para manifestar ciertos significados; en otras palabras, el significado es aquello que persiste, mientras que la realización formal de un mismo significado es lo que cambia de una lengua a otra. El campo semántico es el componente universal, que se debe aplicar para realizar un análisis contrastivo entre dos lenguas opuestas. Cuando ya está fijado el significado como base del contraste, la descripción, la yuxtaposición y el contraste son las tres fases que deben aparecer en este tipo de estudio.

1.2.2 Terminología

Aunque no se halla una definición específica que pueda englobar todos los aspectos de esta materia, proponemos como ejemplo la definición de James (1980): "CA is a linguistic enterprise aimed at producing inverted (i.e. contrastive, not comparative) two-valued typologies (a CA is always concerned with a pair of languages), and founded on the assumption that languages can be compared." (p. 3).

MacDonald (2005) manifiesta de la siguiente manera el análisis contrastivo:

Cuando se aprende una lengua extranjera, la persona tiende a utilizar estructuras del idioma materno en la producción de la lengua extranjera, y cuando las estructuras de la L1 difieren de las de la L2, se producen errores. [...] El método del análisis contrastivo consistía en predecir los errores antes de que fueran cometidos, y en memorizar formas correctas de la lengua meta antes de que ocurriera la transferencia negativa. (p. 6)

Celce-Murcia (1991), sugiere que el aprendizaje de una lengua extranjera orientado a la hipótesis del AC nace incluyendo estructuras gramaticales que se estudian a través de la instancia y la retención de frases estructuradas desde las más sencillas a las más engorrosas.

1.2.3 Comparativa entre el nivel microlingüístico y el nivel macrolingüístico

Así como los distintos componentes que pueden ser comparados, es sustancial recalcar una fragmentación en dos grandes grupos de unidades lingüísticas: el nivel microlingüístico y el nivel macrolingüístico. Esta fragmentación es esencial para poder decretar de manera eficiente cuáles son los matices que se van analizar: "It is impossible to say how two complex systems such as languages contrast without first reducing these systems to manageable subsystems." (James, 1980, p. 62).

Comprendemos que al nivel microlingüístico corresponden unidades del sistema morfosintáctico, fonológico y léxico. Así pues, el nivel microlingüístico examina todos los matices de la lengua que tienen lugar dentro de los límites formales de la oración. El propósito de los análisis a este nivel es revelar qué aspectos microlingüísticos tienen en común ambas lenguas, y cuáles las distinguen. En la comparación español-inglés podemos contrastar, entre otros, el uso de los artículos en ambas lenguas, las distintas ubicaciones de los adjetivos, las desigualdades en la expresión de significados temporales o modales de algunos tiempos verbales o partículas modales.

Por lo tanto, los matices lingüísticos relacionados con unidades superiores a la oración, constituirían el esquema del nivel macrolingüístico. En dicho nivel encontramos la pragmática, el análisis del discurso y la gramática textual, a parte de otros, autorizando la extensión de los aspectos vinculados con el papel del contexto dentro de la estrategia comunicativa. La finalidad es llegar a comprender y aclarar de

una forma científica todos los procesos que admiten que los individuos logren comunicarse entre sí.

1.2.4. Gestación del AC y las principales referencias teóricas

Distintas situaciones históricas se agolpan en el origen del análisis contrastivo. Comúnmente, la mayoría de los lingüistas están de acuerdo en señalar que, después de la Segunda Guerra Mundial, las alteraciones que padeció la sociedad ocasionaron una fuerte demanda en el aprendizaje de lenguas, por lo que se experimentó la prisa por transformarlo y de concebir materiales didácticos especializados en una nueva técnica, dado que ninguno de los actuales hasta ese momento parecía eficaz.

Podemos considerar como obra creadora del análisis contrastivo, la publicación de Charles C. Fries de 1945 *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, publicada en la Universidad de Michigan. Aquí se situaban las bases de los análisis contrastivos de diversas lenguas y el inglés, con el objetivo de desarrollar la enseñanza del inglés como lengua extranjera para favorecer a los nuevos inmigrantes. Esta obra incluía una minuciosa descripción de la morfología, fonología y sintaxis del inglés y su semejanza con otras lenguas, puede ser apreciada como el primer paso del análisis contrastivo. Fries (1945) sugería la comparación sistemática de la lengua materna de los alumnos y la segunda lengua, averiguando las semejanzas y disimilitudes que nos proporcionaran vaticinar los campos de conflicto que surgían durante el aprendizaje: “The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner” (p. 9).

Se tenía el convencimiento de que los errores de los discípulos que estudian otra lengua, se deben a interferencias negativas de su lengua materna. Por ello, el análisis contrastivo fue la opción escogida por Fries como la herramienta capaz de proyectar sistemas de enseñanza apropiados para eludir estas interferencias: haciendo sobre todo hincapié en los obstáculos, y graduando la enseñanza de acuerdo con el grado de problemática, siempre en relación a la lengua nativa del alumno.

1.2.4.1 Versión fuerte y versión débil

Así mismo, se afianzaban los cimientos del AC, cuyas teorías serían aceptadas más adelante por su aprendiz y posteriormente amigo Robert Lado en *Linguistics across Cultures* (1957). Lado (1957) adapta la lingüística estructuralista y el conductismo psicológico a las teorías de Fries, dando forma final a la teoría contrastiva:

...individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...] as practiced by natives. [...] In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning. (p. 1)

Algunas obras posteriores a la de Fries, por ejemplo, la de R. Lado (1957) continuaron dentro de la misma línea, y la lengua materna del estudiante se transformó en un elemento de suma consideración en la enseñanza de una lengua extranjera puesto que se tenía en cuenta que no considerarla, obstaculizaba e incluso interrumpía la enseñanza de una nueva lengua.

Wardhaugh (1970) planteaba diferenciar lo que posteriormente se denominó como la versión fuerte (*strong versión*) de la hipótesis contrastiva, que evolucionó con bastante fuerza; confirmando que una contrastación de dos sistemas lingüísticos admite pronosticar anteriormente inconvenientes que poseerán los alumnos de una cierta lengua, ya que la mayoría de los fallos corresponden a interferencias negativas de su lengua nativa.

Se puede apreciar dos tipos de interferencia, positiva o negativa, cuando un aprendiz estudia una lengua opuesta a la suya propia. Encontramos una interferencia positiva en la enseñanza cuando un elemento específico de la lengua aprendida es casi similar en la lengua materna del estudiante. Así pues, la interferencia ejerce adecuadamente y permite la enseñanza e incrementa la conciencia del aprendiz con respecto a su lengua nativa. No obstante, cuando un elemento gramatical específico es opuesto en la lengua aprendida, entonces el aprendiz puede padecer una interferencia negativa de su lengua nativa y tratar de añadir lo que domina de su propia lengua hacia la lengua extranjera. Podemos apreciar un claro ejemplo de interferencia negativa a la

hora de posicionar los adjetivos detrás de los sustantivos en inglés por interferencia del español; ésta es su ubicación no marcada en dicha lengua (español).

Aunque, otra hipótesis consecutiva ha venido a perfeccionar la versión fuerte del análisis contrastivo con distintos matices. Hablamos de la Hipótesis del Marcado Diferencial (HMD) de Eckman (1977, 1985), fundamentada en las relaciones de marcado constituidas en la gramática universal. Esta teoría defiende que, dado el cotejo sistemático entre dos lenguas, los campos más complicados pertenecen a aquellas con mayor grado de marcado. Dicho de otra manera, si la L1 es más marcada que la L2 en un aspecto concreto, las desigualdades entre las dos lenguas no producirán complicaciones al aprendiz. Estos problemas surgirán cuando sea la L2 la más marcada. Esta teoría aparece eficaz en la medida que pronostica los campos de dificultad en el aprendizaje y su grado correspondiente.

Sin embargo, la versión débil del análisis contrastivo es una evolución que ocurre a posteriori, que únicamente se efectúa cuando se han localizado los fallos para intentar explicar por qué han ocurrido. No obstante, se puede tolerar que algunos fallos posiblemente no se produzcan por una interferencia de la lengua materna, sino por otra razón. A partir de los errores originados por el alumno, se podría facilitar una justificación, al menos de una parte de ellos, fundamentada en las semejanzas y disimilitudes entre las lenguas. El hincapié no caería pues en la predicción del error, sino en la justificación siguiente. Esta versión débil tiene mejor aceptación y varios análisis de errores recurren a ella en determinadas ocasiones.

En otras palabras, la teoría fuerte del análisis contrastivo sostiene que, verificando la lengua materna y la lengua meta de los alumnos, somos capaces de vaticinar los errores, fundamentándose en un análisis contrastivo apriorístico, puesto que éstos ocurren por la interferencia de la L1 en el desarrollo del aprendizaje, y son pronósticos que no siempre se ven corroborados. A su vez, la versión débil no busca pronosticar sino aclarar. De forma esquemática, podemos decir que, a mediados de los setenta y hasta hoy día, la gran mayoría de los lingüistas rehúsan la teoría fuerte del análisis contrastivo.

1.2.5 Objetivos del AC

El objetivo del AC es la cimentación de determinadas gramáticas contrastivas para cada par de lenguas, en las que se introduzcan todos aquellos matices que pueden resultar dificultosos para los discípulos de una lengua extranjera, porque se diferencian en la forma de manifestar ese mismo significado en la otra lengua, la lengua nativa de los alumnos. Puesto que en esta tesis estudiamos los errores de alumnado español al escribir en inglés, nos limitaremos a relacionar una serie de análisis contrastivos entre el español y el inglés.

El análisis contrastivo se basa en la comparación de las semejanzas y diferencias existentes entre dos lenguas. Las investigaciones y trabajos producto de este análisis tuvieron tres grandes aplicaciones en la enseñanza de idiomas: 1) profundizar en las diferencias y semejanzas de las lenguas; 2) explicar y predecir los posibles problemas que pueden surgir al aprender la lengua extranjera; 3) desarrollar y diseñar materiales para la enseñanza de lenguas.

Como fin último, su propósito era que el análisis contrastivo facilitara los datos sobre los que elaborar un detallado programa que normalizara qué enseñar, cuándo y cómo en el contexto de las segundas lenguas.

1.2.5.1 Diferencias y Semejanzas

Para dar respuesta al primero de los objetivos (profundizar en las diferencias y semejanzas de las lenguas), la investigación se centró en el estudio detallado de índole comparativa entre las dos lenguas objeto del estudio: la materna y la lengua extranjera.

Sabemos que tanto la lengua inglesa como la española, están hereditariamente enlazadas y corresponden a ramas opuestas de la misma familia de lenguas; por supuesto nos referimos a la lengua germánica y la lengua romance. Entendemos que, al ser así, se hallan matices semejantes y a la vez desigualdades en la representación formal de distintos elementos en ambas lenguas, procedentes de la diferente tipología lingüística a la que corresponden.

Podemos observar como Gerace (2012), habla en su artículo “inglés y español: Semejanzas y Diferencias”, sobre cómo las semejanzas entre las dos lenguas, no se restringen simplemente a la gramática, igualmente, se producen en el vocabulario.

Hay muchísimas palabras en los dos idiomas que salen de la misma fuente, el idioma latín. Casi todos los nombres en inglés que terminan en “tion” y “ty” salen del latín. Las palabras con estos sufijos se identifican muy fácilmente por el hispano. Por ejemplo: “nation”, “dedication”, “liberty”, “ability”. Los adjetivos que terminan en “ous” como, por ejemplo, “rigorous”, “famous”, etc... no presentan ninguna dificultad. Y hay verbos en inglés que terminan en “ate” (regulate, operate, moderate, etc.) que son los mismos que sus semejantes en el castellano. (Gerace, 2012, p. 1).

Todo tipo de análisis contrastivo debe presentar como base una descripción íntegra del elemento lingüístico que se va a contrastar en ambas lenguas. Las descripciones deben realizarse siguiendo un mismo prototipo lingüístico, si no, no tendría sentido alguno contrastarlas. Además, el elemento lingüístico que se vaya a contrastar debe mostrar algunas disimilitudes en su procedimiento en las dos lenguas, con una equivalencia cuestionable; de lo contrario no sería imprescindible un trabajo de contraste.

Cuando ya se puede dar uso a las dos descripciones, seguidamente se yuxtaponen para poder examinar exhaustivamente las similitudes y las disimilitudes en ese aspecto lingüístico específico en ambas lenguas. Con esto, se hace referencia a una fase de observación específica y de semejanza de elementos descriptivos.

Una vez llevada a cabo esta yuxtaposición, comenzamos con la fase de contraste del elemento seleccionado en ambas lenguas, que radica en precisar finalmente ciertos aspectos en los que se diferencian las expresiones gramaticales aplicadas en cada lengua. Principalmente, lo que más interesa en un análisis contrastivo, son las diferencias formales entre lenguas cuando el significado es el mismo.

No obstante, el análisis contrastivo, puede aportar información necesaria por su estabilidad, a través de una semejanza entre dos idiomas, como es el aspecto del acento extranjero tradicional. El AC puede ser un análisis anterior que perfecciona a los presentimientos de los docentes de idiomas y que les impulsa a renovar las técnicas de aprendizaje. No obstante, Garrudo Carabias (1996, p. 12) señala que, bastantes

hablantes no nativos tienen un acento propio y ejecutan fallos gramaticales repetidos y tradicionales que suenan a “extranjero” y que normalmente son sencillamente reconocibles por los más inexpertos en idiomas, y, también se emplean como peculiaridades prototípicas en la realidad y la ficción.

Si nos limitamos a estudios realizados a mitad del siglo pasado, nos encontramos con dos estudios que comparan aspectos fonológicos del español y del inglés: *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés* (Cárdenas, 1960) y *The Sounds of English and Spanish* (Stockwell y Bowen, 1965). En el mismo año nos encontramos un estudio donde se comparan las estructuras gramaticales en ambas lenguas (Stockwell et al., 1965). En este estudio (p. 283), proponen un prototipo que diferencia los niveles de mayor a menor dificultad dependiendo de la imposición o la opcionalidad de una unidad lingüística específica en la lengua materna (L1) y en la lengua extranjera (L2).

Tabla 1

Nivel de dificultad de las estructuras gramaticales.

L1	L2
Ø	Obligatorio
Ø	Opcional
Opcional	Obligatorio
Obligatorio	Opcional
Obligatorio	Ø
Opcional	Ø
Opcional	Opcional
Obligatorio	Obligatorio

En la Tabla 1 se establece que aquello que mostrará un mayor obstáculo en la enseñanza de una lengua extranjera (L2), será la unidad que es plenamente indispensable en la gramática extranjera, mientras que no se halla en la lengua nativa del estudiante. Por otra parte, cuando dos elementos gramaticales son de forzosa aparición en las dos lenguas; como podemos ver en el caso del artículo, cuando se incluye en el discurso un sustantivo determinado tanto en inglés como en español. Esos elementos serán los más sencillos de retener para el estudiante.

Como podemos ver, los estudios anteriores se realizan en los años sesenta en Estados Unidos. Mientras que los estudios contrastivos hechos a este lado del Atlántico tienen su auge en los años ochenta y noventa. En la Tabla 2 presentamos algunos ejemplos:

Tabla 2

Ejemplos de estudios contrastivos.

Año	Autores	Título del trabajo
983	Quereda, L.	El problema de la selección en la lingüística de contrastes. Distintas aproximaciones al estudio de la voz pasiva en inglés y en español.
995	Ariandaga, T.	Reflexiones sobre los modismos en inglés y en español: estudio comparativo.
995	Blanco, M.L.	Construcciones condicionales en inglés y en español.
995	Gooch, A.	Abundancia léxica y densidad semántica en el español moderno (y contraste con el inglés).
997	Alonso, I.	Un estudio pragmático-discursivo del orden de los constituyentes en la oración en español y en inglés.
997	Valero Garcés, C.	A cross-linguistic study of the verbal syntagm: A case study of economic texts in English and Spanish.

Nota: Elaboración propia

Dulay et al. (1982, p. 122) tienen en cuenta que se halla una semejanza entre las “construcciones de transición” (*transitional constructions*) en la obtención de la L1 y la L2 (hipótesis L1=L2), y estas similitudes son el resultado de la construcción creativa. Sin embargo, existen ciertas disimilitudes: “L2 learners appear to produce a wider variety of forms in one developmental phase than do L1 learners (e.g. *this* and *these* rather than just *this* in the beginning)”. Según estos autores, estas disimilitudes son consecuencia de los factores vinculados con el “filtro afectivo” (*affective filter*), el contexto, la edad...aunque no necesitan de la influencia de la L1.

Ellis (1985) está de acuerdo en determinados aspectos respecto a la hipótesis de los autores mencionados previamente. No obstante, admite la lengua materna como un elemento a considerar en la obtención de la segunda lengua. A partir de esto, cree imprescindible diferenciar entre secuencia de desarrollo y orden de desarrollo. La primera se refiere a determinadas fases extensas por las que pasan los alumnos de una segunda lengua. En este aspecto, se refiere a “universal” y resultado del desarrollo de la construcción creativa. En cuanto a la semejanza entre las secuencias del desarrollo de la primera lengua y la segunda lengua, Ellis indica una similitud de desarrollos en cierto modo, sin embargo, no existe una identidad entre los dos modelos de adquisición: “Certainly the L1=L2 acquisition hypothesis has not been proved in its strong form (...) In SLA [second language acquisition] both the L1 and some factors to do with the learner’s more advanced cognitive development play a part” (Ellis, 1985, p. 67).

En cambio, “el orden de desarrollo”, alude al orden en que se obtienen determinados aspectos en la L2, gramaticales en concreto y supeditan a la alteración. Dicho investigador, aclara: “learners take the same road but do not necessarily drive along it in the same way. They follow a standard sequence but vary in the order in which specific features are acquired” (Ellis, 1985, p. 64). Estas disimilitudes se originan de la L1 del hablante, de aspectos lingüísticos y extralingüísticos del contexto y de otros vinculados con el estilo o predilecciones individuales.

1.2.5.1.1 Situación actual

Nos quedaremos con las palabras de Fernández González (1995):

En definitiva, el análisis contrastivo se presenta hoy como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Tanto desde un enfoque formal como desde un enfoque tipológico-funcional, sólo a través del estudio y la comparación interlingüística pueden extraerse y confirmarse los denominadores comunes de las lenguas. Igualmente, el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos descartarlo tan radicalmente como sucedió en la década de los setenta. La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error. (p. 18)

Pese a las críticas obtenidas, del desarrollo de este modelo y de su fase de declive, el análisis contrastivo continúa avivando interés hoy en día, como presentan las cuantiosas publicaciones correspondientes. Durante los años 80 se rescató el AC desligado de los principios preliminares más radicales para transformarse en un instrumento más en el aprendizaje de idiomas. Fernández González (1995, p. 15-16) hace un resumen de las nuevas participaciones del análisis contrastivo a la perspectiva actual de la ASL (Adquisición de segundas lenguas). Recalca que el análisis contrastivo pone en evidencia la influencia de la L1 en la perseverancia de ciertos errores o la exclusión de ciertas estructuras dada su disimilitud interlingüística, de forma que las diferencias no guían al alumno obligatoriamente a perpetrar errores y, a su vez, a eludir todo aquello que le pueda parecer dificultoso, a través del empleo de estructuras sintetizadas. Además, el AC expone los requisitos que ayudan o estorban la transferencia; la influencia de la L1 suele ser mayor en las fases fonética-fonológica y léxico que en el sintáctico. También, se ha insinuado que la interferencia es menos habitual en entornos escolares que en conversaciones informales, y que existe mayor serie de interferencias en el método metódico que en el voluntario. Incluso se han manejado asuntos como la distancia interlingüística y el impacto de este componente en la clasificación de errores en cuanto a la transferencia de aspectos destacados y no destacados de la lengua materna a la lengua meta.

Actualmente, podemos decir que la opinión más respaldada por las investigaciones relacionadas con la adquisición de una L2, suele admitir de alguna forma el papel de la L1 como una causa más en el mencionado proceso de adquisición. Es complicado topar con una opinión unitaria en el terreno de los estudios; realmente no encontramos autores que defiendan la adquisición de la segunda lengua, sobre todo para adultos, que excluyan totalmente la cavidad cognitiva que implica la primera lengua. Por otro lado, pese a que un gran número de autores aceptan la influencia de la L1, a su vez, reconocen que el primordial obstáculo de este asunto radica en determinar su rol y en acotar su terreno de intervención tal como podemos apreciar en las dos citas siguientes:

Es evidente que casi todo lo que sabemos sobre la transferencia lo hemos aprendido en la última década; es igualmente claro lo mucho que falta por aprender para poder predecir con cierta seguridad cuándo y cómo se producirá la transferencia de la L1 (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 105)

Varied aspects of L2 learning need to be investigated before it can be decided how and when the first language is involved in the learning of the second. Though transfer from the L1 indeed turns out to be important, often in unexpected ways, its role needs to be established through properly balanced research (...) (Cook, 1991, p. 6).

1.2.5.2 La doble vertiente

Según Lado (1957), “The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them”. (p. 9). Por otro lado, la autora Santos (1993) explica la enseñanza de una segunda lengua como:

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia. (p. 118).

A nuestro juicio, los usos del análisis contrastivo en el aprendizaje de lenguas se muestran en una doble vertiente.

1) Por una parte, los estudiantes pueden beneficiarse de los trabajos elaborados a partir de investigaciones contrastivas realizadas previamente por expertos; por ejemplo, manuales, libros de texto, ejercicios o material de evaluación de conocimientos. Aquí ya estarían establecidas las desigualdades entre la lengua inglesa y la lengua española, y en ellos se recalcaría precisamente aquellos elementos que, únicamente al presentar desigualdades, supondrían más complejidad a la hora de estudiar. Asimismo, el modelo de pruebas organizados para explicar los matices que presentan un mayor obstáculo, a su vez, estarían justificados, de modo que se regiría y posibilitaría en mayor medida la enseñanza. A día de hoy, no se encuentran muchos trabajos de este tipo, aunque sí en el siglo pasado, siendo los más prestigiosos los de Fries (1945), Stockwell y Bowen (1965) Stockwell, Bowen y Martin (1965) y Whitley (1986).

2) Por otra parte, el docente de inglés puede decidir tomar una alternativa en la que el estudiante tenga una implicación más activa en su propio curso de la enseñanza. El docente puede introducir a sus estudiantes, en niveles parcialmente avanzados, trabajos en los que los propios alumnos serán quienes hagan un corto análisis de contraste entre el español y el inglés. Podemos presentar como ejemplo lo que sería la

introducción a los estudiantes de textos en alguna de las dos lenguas con sus traducciones correspondientes y encomendarles un análisis contrastivo de un aspecto determinado, por ejemplo, la aplicación y la posición de ciertos adverbios o locuciones adverbiales en las dos lenguas. No obstante, otra opción podría ser la de presentar textos en una de ambas lenguas para traducir a la otra de forma que el estudiante realice un estudio contrastivo de aquellos elementos en los que se le muestra más de una alternativa. Siendo este el caso, un corto análisis de contraste facilita al momento un resultado a la cuestión. Ya sabemos que cuando se hace participe al estudiante en su enseñanza personal, los resultados son de mayor productividad, y, por tanto, la evolución o el curso del aprendizaje es más llevadero.

Conductismo, errores e interlengua en la enseñanza de L2.

En torno a los años cuarenta, la transferencia lingüística comienza a tenerse en cuenta como una causa notable dentro de la metodología y las hipótesis acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una L2. Estas hipótesis lingüísticas están bastante afectadas por la corriente psicológica predominante en el periodo; el behaviorismo (*behaviorism*), igualmente calificado como conductismo o conductivismo, que se cataloga dentro de las hipótesis ambientalistas de aprendizaje, según las cuales la enseñanza o la experiencia y el contexto físico son más valiosos para el proceso que la naturaleza o las cualidades naturales.

Para el behaviorismo, la adquisición lingüística es el producto de la constitución de *hábitos*, que se van formando por la vinculación reiterada y permanente de estímulos respuestas, orientadas por refuerzos positivos. Dentro de este enfoque, el rol de la L1 en la adquisición de la L2, se conceptualiza como interferencia, esto es, los antiguos hábitos de la L1 interfieren en el aprendizaje de los recientes hábitos de la L2 permitiendo facilitar o obstaculizar la tarea:

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult (Lado, 1957, p. 2).

Mientras, en los años 50, los estudios elaborados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, fueron afectados por el terreno experimental de la

psicología conductista. Según las distintas hipótesis conductistas, la interferencia simbolizaba un componente obstaculizador de la enseñanza de una lengua extranjera para un aprendiz adulto. Así, Weinreich (1953) decreta que interferencia “son aquellos ejemplos de desviación de las normas de cualquier lenguaje los cuales ocurren en el habla bilingüe como resultado de su familiaridad con más de un idioma” (p. 17).

La idea de interferencia, bastante afectada por la corriente psicológica del behaviorismo, muestra un destacado aspecto negativo y se tiene en cuenta la razón de los diferentes fallos que perpetran los alumnos de lenguas. Como sugieren las definiciones previas, en las distintas ramas de la lingüística han influido las interpretaciones de la interferencia bajo una visión negativa y ambigua. Como contempla Payrató (1985), la expresión se ha relacionado a otras tradicionalmente conocidas bajo los calificativos de ‘infiltración’, injerencia o ‘intromisión’.

Pese a esta expansión de los estudios contrastivos, rápidamente comienzan a aparecer distintas críticas procedentes de diversos investigadores. Por un lado, Chomsky reta a la perspectiva behaviorista de la adquisición del lenguaje; por otra parte, cuando los pronósticos de los análisis contrastivos se someten a distintas pruebas empíricas, surgen numerosos e importantes errores.

En relación con lo anterior, Chomsky (1965) declara que los seres humanos estamos abastecidos de forma innata, genéticamente, de un ‘dispositivo de adquisición del lenguaje’ (*language acquisition device*) que incluye un entendimiento universal concreto del mismo: la Gramática Universal. Según este estudioso, la adquisición lingüística no es el resultado de la creación de hábitos por imitación y refuerzo (concepción behaviorista), sino de la creación de normas. En este aspecto, el *input* o contexto lingüístico al que se encuentra expuesto el niño, trabaja solamente como un detonador, que estimula el ‘bioprograma’ o herencia biológica que le consiente instigar las normas. Estas normas son ingeniosas y proporcionan a los estudiantes producir y entender expresiones nuevas y correctas.

1.2.5.3 Estructuralismo y Lingüística

Al aparecer el análisis contrastivo en Estados Unidos, la inclinación del estructuralismo a la que se acogen los estudios es la bloomfieldiana. Son diversos los

autores que han sugerido que el análisis contrastivo y el estructuralismo son “extraños compañeros de cama”, ya que Bloomfield (1933) propone únicamente una severa discrepancia teórica a la cotejación entre idiomas: El contraste entre lenguas resulta lo suficientemente satisfactorio como para evitar la necesidad de establecer un sistema único de organización que se ajuste a todas ellas.

A pesar de Bloomfield y bastantes más autores, la cotejación de idiomas es un medio bien distinguido en la lingüística teórica, como instrumento esencial de la lingüística histórica, que también es la que tradicionalmente tuvo un gran adelanto. No es insólito que en bastantes circunstancias la lingüística histórica y ciertos estudios en el marco de la lingüística aplicada hayan sido igualmente cotejadas, al enfocar su interés en aspectos “diacrónicos”. Son opuestos los propósitos que llevan al empleo de la cotejación entre idiomas, lo que ha conducido a Fisiak (1981, pp. 1-2) a diferenciar entre:

1. Lingüística comparativa histórica, entendida como la comparación de varias etapas en el desarrollo de una lengua.
2. Lingüística tipológica, centrada en clasificar las lenguas basándose en la concurrencia de sus características.
3. Lingüística comparativa sincrónica, que es una combinación de los estudios contrastivo y tipológico.

La lingüística contrastiva normalmente se valora como una subdisciplina de la lingüística aplicada (Trager 1949, Fisiak 1981), y las descripciones que plantea suelen tener como fin la confección de una gramática contrastiva, habitualmente, de dos idiomas, que dé una significación particular a las disimilitudes para poder pronosticar los obstáculos que se hallarán en la enseñanza de uno de los idiomas por parte de los nativos de la otra.

Otros, como Valero et. alii (1999) reclaman la lingüística contrastiva como algo valioso y potente, señalando la eficacia del análisis contrastivo en las investigaciones pragmáticas más modernas. Así, el análisis contrastivo se valora como un instrumento de reconocimiento de determinados obstáculos comunicativos que se hallan en la raíz de

serias tergiversaciones culturales, manifestándose en desarrollos de oposición social. Enfocándonos en el contexto de la ASL, el análisis contrastivo entre lenguas puede vaticinar problemas que de otra manera serían imperceptibles, tales como la inclinación de los hablantes de L2 a obviar estructuras que les parecen bastante engorrosas. De ahí su rendimiento en la producción de materiales didácticos asignados particularmente a grupos monolingües, al introducir comentarios contrastivos de clase gramatical, sintáctica, etc., así como aclaraciones en L1.

El comienzo de la cotejación radica en la falta de isomorfismo estructural entre los idiomas, y son los hechos procedentes de este fenómeno los que se agrupan en un análisis contrastivo. El inconveniente primordial que hay que solucionar a la hora de iniciar un contraste entre idiomas es definir el método. El análisis contrastivo clásico trabaja el rango oracional, y emplea como método el similar de traducción, facilitado por un informante bilingüe, y que Marton (1972) determina manifestando: “The relation of equivalence holds between a sentence in one language and a sentence in another language (...) if each of them is an optimal translation of the other in a given context” (p. 199).

La certeza de que las disimilitudes entre la L1 y la L2 obstaculizan el desarrollo del aprendizaje y son el motivo de errores, establece la razón de la teoría del análisis contrastivo, por lo que se pueden vaticinar dichos errores fundamentándose en estas disimilitudes. De la misma manera, cuando dos lenguas son parecidas se originará una transferencia positiva *que* posibilitará el aprendizaje; cuando son distintas se producirá una transferencia negativa, interferencia que provocará áreas de impedimento y fallos. Como producto, se efectuarán cuantiosas semejanzas sistemáticas y contrastivas entre lenguas maternas y lenguas extranjeras, fijando un rango de inconvenientes de aprendizaje para predecir los posibles fallos.

El estudio de este desarrollo de enseñanza ha corrido a cuenta de la lingüística aplicada a partir de los años 40 y ha dado como fruto distintos tipos de aprendizaje que se unen bajo el vocablo de lingüística contrastiva. El AC y el AE (análisis de errores) son los dos sistemas de estudio que mejor aclaran esta especialidad científica.

La lingüística contrastiva verifica dos o más modelos lingüísticos para definir y explicar sus disimilitudes y semejanzas. El proceso se inicia a partir de una guía paralela

y tiene como finalidad la elaboración de una gramática contrastiva que permita anticipar cuáles serán las estructuras de la L2 que presentarán mayores dificultades para los aprendices, así como identificar su idiosincrasia y el grado de complejidad que implicarán en el desarrollo del proceso de enseñanza. La práctica de la traducción evidencia tanto las similitudes como las diferencias entre las dos lenguas, aspecto que constituye uno de los fundamentos del análisis contrastivo.

Así pues, este sistema se valoraba útil para la enseñanza de una lengua extranjera, siempre que se destacara las estructuras contrarias. Ahora, debemos de concretar que este empleo de la traducción, si bien puede ser idóneo en las fases iniciales, puede convertirse en un hábito complicado de suprimir en niveles más evolucionados, lo que ha producido una sensación de rechazo amplio entre los docentes de segundas lenguas. De cualquier modo, actualmente, determinados estudiosos sugieren la utilización de la traducción (“traducción pedagógica”) en el marco del aprendizaje comunicativo como una tarea más de entre las de praxis lingüística.

1.2.5.4 Posibles obstáculos

A partir de los estudios realizados de tipo contrastivo entre dos o más lenguas, se pasa a dar respuesta al objetivo segundo: explicar y predecir los posibles problemas que pueden surgir al aprender la lengua extranjera. Larsen-Freeman y Long (1991, p. 54) nos ofrecen una tipología de las dificultades que presenta el español para angloparlantes tomada de Stockwell et al. (1965). Esta misma tipología la hemos adaptado, tras hacer los cambios necesarios, a la situación de hispanohablante que aprende la lengua inglesa:

Tabla 3

Obstáculos en el aprendizaje del inglés para hispanohablantes.

Tipo de dificultad	L1 = español -> LE = inglés	EJEMPLOS
División	w x y z x	hi her su their your
Novedad	0 x	La partícula DO
Ausencia		Genero gramatical (el libro está roto, la botella está

Tipo de dificultad	L1 = español -> LE = inglés	EJEMPLOS
	x 0	rota)
Fusión	x x y	por for para
Correspondencia	x x	-ndo = -ing (como un complemento en verbos de percepción)

Nota: Elaboración propia

El atractivo por crear diferencias entre la L1 y la L2/LE llevó a la propuesta de la idea de *distancia lingüística*, fundamentada en la hipótesis de que cuanto mayor distancia se hallaba entre dos o más idiomas, es decir, menor afinidad tipológica entre ellas, mayor sería el obstáculo de enseñanza y mayor la interferencia. Lado (1957, p. 2) manifestaba que al aprendiz le parecerían más simples aquellos componentes que fueran similares en su L1, mientras que los que fueran desiguales le parecerían más complicados.

La técnica de estudio del AC defiende que la comparación lingüística de dos idiomas concedería, también, definir las desigualdades y semejanzas de las dos, augurando los obstáculos de la enseñanza. El docente de idiomas, siendo consciente previamente de las dificultades que van a exteriorizarse, sería capaz de planificar apropiadamente la programación, el material didáctico y los métodos de instrucción.

Tras detectar las posibles áreas de conflicto entre los dos sistemas lingüísticos, es el momento de pasar al tercer objetivo: desarrollar y diseñar materiales para la enseñanza de lenguas. Para conseguir este objetivo se diseña un método basado en la formación de hábitos propuesto por la teoría conductista: el método audio-lingüístico. Llegados a este punto lo único que quedaba por hacer era demostrar cuantitativamente las ventajas del nuevo método.

Tal y como Santos Gargallo (1993, p. 60) ha manifestado, para los defensores del análisis contrastivo, el reconocimiento previo de los obstáculos con que se van a topar los aprendices ayuda como base de dominio de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, dicho de otra manera, ayuda para determinar el instante apropiado del

aprendizaje de determinadas estructuras. El sistema de la traducción para producir en la expresión escrita y el método audio-oral para producir en la expresión oral fueron los más empleados para el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del campo de estudio del análisis contrastivo. Las prácticas de traducción se fundamentan, en traducir las distintas estructuras sacadas del análisis contrastivo de la L1 a la L2 y el método audio-oral pertenece a lo ya mencionado previamente: el desarrollo mecánico deductivo del estímulo-respuesta.

Históricamente, la producción de auxiliares didácticos se ha fundamentado en el AC español-inglés de los autores Stockwell, Bowen y Martin (1965). En función de ellos, Belda (2015) apunta que los puntos problemáticos en los aprendices de español, que a su vez son adaptables a los aprendices de inglés, específicamente, podrían ser:

- a) Orden de los elementos oracionales: adverbios y complementos circunstanciales, adjetivos, colocación del sujeto y el verbo, calco.
- b) Omisión de elementos: omisión del sujeto, omisión del verbo, omisiones en el sintagma nominal, adverbios y otros circunstanciales.
- c) Elementos sobrantes: repetición del sintagma nominal (SN) o uso innecesario de pronombres, repetición o uso innecesario de verbos, repetición o uso innecesario de adjetivos y adverbios.

Así pues, bastantes textos comerciales de aprendizaje de español e inglés como segunda lengua, proponen la didáctica del orden de los componentes en la frase de acuerdo con la posición de los adverbios de frecuencia, adverbios que provocan la inversión de sujeto y verbo, orden de diferentes tipos de adjetivos, estructuras adverbiales, colocación del complemento directo e indirecto (Alonso Belmonte, 2000).

Tendríamos que esperar hasta el auge del método audiolingüístico para que la lingüística contrastiva fuera reanudada en el aprendizaje de segundas lenguas. Este método se implementaba con la práctica de emplear en la clase únicamente la L2/LE y obviar por encima de todo las referencias a la lengua materna, se tenía en cuenta que el análisis anterior de similitudes y disimilitudes entre la L1 y la L2/LE concederían constatar los campos de impedimento que se mostrarían a lo largo del curso de

enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, se podría guiar mejor la instrucción, pues se conocería qué aspectos destacar y cuáles dejar de lado (Santos Gargallo, 1993; Larsen-Freeman y Long, 1994). Los lingüistas serían los responsables de producir los materiales de enseñanza en tanto eran aptos para definir las estructuras y el léxico meta que después serían operacionalizados en la clase a través de métodos de repetición.

El docente introduce estructuras comprobadas como modelos para que los aprendices las repitan y las practiquen hasta que se transformen en un procedimiento instantáneo. Sin embargo, hay que considerar, según Santos Gargallo (1993, p. 6061), que estos sistemas pueden servir de apoyo en las fases iniciales de la enseñanza por facilitar seguridad a los estudiantes en su producción, aunque, a largo plazo, pueden inducir, en cambio, errores, o la rutina de apelar a la L1, que son complicadas de eliminar en las fases siguientes.

El sistema audio-oral tuvo bastante más aprobación, cuyos orígenes nos llevan hasta los años 30, cuando un conjunto de lingüistas ingleses planeó un sistema cuya eficacia ocurrió sobre todo en el periodo de los cincuenta y los sesenta. El sistema audio-oral se apoya en los cimientos del análisis contrastivo (la lingüística estructural de Bloomfield y la psicología conductista), y su base es el empleo de los *pattern-drills* (un tipo de modelos de pruebas estructurales) creados por Fries y Lado, el acento en la expresión oral, la imitación como práctica y la muestra de las estructuras progresivamente y en diálogos.

El aprendizaje de idiomas a través de este sistema se basa en la presentación de las unidades lingüísticas en forma de estructuras que son reiteradas y practicadas hasta su mecanización, siempre siguiendo una cuidada clasificación de dificultad. Primeramente, se introducen los ejemplos, y luego se recurre a las tareas. El docente se transforma en figura necesaria en el desarrollo de la enseñanza; el aprendiz se ciñe a repetir y contestar a cuestiones y órdenes. Haciendo referencia a Santos Gargallo (1993, p. 62) podemos establecer que la conducta utilizada en la clase es la siguiente:

- a) Tareas de pronunciación;
- b) Comprobación de contenidos ya presentados en sesiones previas;
- c) Introducción de las nuevas estructuras y del léxico;

- d) Ejercicio oral de las estructuras;
- e) Lectura de textos y/o ejercicios escritos para afianzar las nuevas estructuras.

Las principales críticas obtenidas por los dos sistemas son la carencia de interés a la imaginación del hablante y el abandono de circunstancias de comunicación reales.

Críticas al AC

Es complicado encontrarnos con una opinión universalizada y consensuada. Sin embargo, podríamos afirmar que en la actualidad los postulados descritos en las investigaciones recientes, se alinean más con la tesis de Ellis que a las de Dulay, Burt y Krashen. Concretamente, aludimos a las observaciones de que la influencia de la L1 no varía las secuencias normales de los desarrollos de construcción creativa, aunque es posible alterar su progreso a través de ellas, posponiendo o aligerando el principio de alguna secuencia en función de la mayor o menor similitud en la manera del proceso con la estructura de la L1.

Las opiniones al AC se expresaron en las Series de Estructura Contrastiva en 1959, 1961 y 1965 (Washington D.C.) y en la conmemoración de la *19th Round Table Meeting on Contrastive Analysis and its Pedagogical Implications* en Georgetown, que incluyó el AE como protesta al AC. Como resultado de las fuertes críticas obtenidas, la Lingüística Contrastiva menguó en Norteamérica, pero retornó posteriormente en Europa.

La mayoría de las críticas consiguen replica en el contrastivismo europeo, cuyo sostenimiento ha sido concebible por la rebaja de los fines clásicos de vaticinar y justificar problemas en la enseñanza de un idioma y la elaboración de materiales pedagógicos para enfocarse en la conclusión de las dificultades teóricas sobre la comparación entre lenguas, y producir participaciones a otros terrenos como la idea de la traducción, la tipología lingüística y el estudio de los universales.

Recapitulando, el análisis contrastivo emergió como respuesta a una necesidad pedagógica de suma importancia y en una etapa muy específica y hasta día de hoy, sigue unida en gran medida a las utilidades prácticas en el aprendizaje de lenguas que tienen las soluciones de estudios contrastivos determinados. Entendemos que, "un

análisis contrastivo basado en una buena descripción y contraste de las lenguas implicadas constituye un instrumento pedagógico de suma utilidad en cuanto que ayuda a comprender las causas del error, de la omisión de estructuras, etc." (Fernández González, 1995, pp. 18-19).

Aunque los años cincuenta y sesenta incrementaron los análisis contrastivos, en el transcurso de la época siguiente sus principios científicos y pedagógicos fueron puestos en duda. Al AC se le atribuían defectos de carácter práctico, contradicciones teóricas y dificultades metodológicas (Fernández González, 1995, p. 5).

Por prolongación, estos planteamientos se emplean a la adquisición de la L2, y se comienza a debatir las hipótesis del análisis contrastivo y la influencia de la L1 en dicho proceso de adquisición. Tenemos que añadir los resultados de diferentes estudios empíricos que ponen en entredicho los pronósticos del análisis contrastivo, puesto que no puede prever todos los fallos y, en ocasiones, los que son predichos no ocurren en la práctica. Igualmente, podemos recriminar al AC el no haberse ayudado de un corpus extenso de errores perpetrados por aprendices en función del cual fijar un rango de dificultades.

Como menciona Santos Gargallo (1993, p. 66), las principales críticas al análisis contrastivo son las siguientes:

- a) Resultados demasiado abstractos y de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera.
- b) Difícil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje, porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes.
- c) Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar.
- d) Confusión en la distinción teórico-aplicado.
- e) Estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable.
- f) Ignora el componente psicológico y el componente pragmático.

g) La traducción es un concepto teórico ambiguo.

Sin lugar a dudas, cualquier decisión de disparidad entre la lengua materna de un estudiante y la lengua extranjera que está estudiando repercute en una ganancia de una ágil y eficiente enseñanza de dicha lengua. Igualmente, es imposible eludir otro de los matices eficaces del contraste, por ejemplo, la abundante información que existe y los nuevos conocimientos que el aprendiz obtiene sobre su propia lengua materna, derivados del contraste con otra lengua extranjera.

Así, las estrategias que emplean los aprendices, los errores perpetrados en determinadas circunstancias, los errores intralinguales, los mismos fallos que se provocan en el desarrollo de la enseñanza de la L2 o incluso los fallos que no tienen una clara justificación son aspectos que no se analizan ni se pueden pronosticar, desde la perspectiva del análisis contrastivo. Por ello, el análisis contrastivo falla en sus predicciones al juzgar la L1 como el único motivo de los errores.

Aparte de los errores de este tipo de análisis, hemos de considerar su utilidad como preferencia investigadora enfocada en el aprendiz, que establece el comienzo de las investigaciones posteriores sobre errores e interlengua. El AC implica el cambio de punto de vista en los trabajos de lingüística aplicada sobre glosodidáctica, pues fomentó una inquietud por el estudiante y su enseñanza, mediando por un diseño más adecuado de materiales y metodología. Hablamos del primer proyecto científico que pretende comprender la enseñanza de lenguas con vistas a un avance de la práctica docente, de manera que fundase una aproximación más filológica al aprendizaje incidiendo en la transmisión de la cultura y la tradición literaria, pero sin tomar en consideración a cómo ocurre el aprendizaje. Si bien algunas de sus predicciones de errores resultaron un fracaso, es cierto que implicó un impulso esencial a la investigación acerca de la enseñanza de lenguas, con una intensa participación pedagógica.

Según Sajavaara (1981a), diversas cuestiones se pueden debatir sobre el AC:

1. El análisis contrastivo se desarrolla partiendo de un semejante de traducción (“translation equivalence”), facilitado por un informante bilingüe, lo que resulta efectivo únicamente en un nivel elemental del análisis, puesto que el correspondiente de traducción es confuso como idea teórica. Persiste el dilema del nexo forma-función.

Ellis (1985, p. 31) igualmente valora este asunto, declarando que a la hora de encararse al equivalente de traducción hay que considerar dos componentes: primero, que las jerarquías deberían de ser “universales”, o sea, que sean capaces de localizarse encontrarse en todas las lenguas. Segundo, que, aparte de compartir semejanzas estructurales, tienen que compartir funciones comunicativas.

2. La idea de la transferencia propone a su vez complicaciones al ser complejo de fijar qué unidades son capaces de ser transferidas y en qué rango lingüístico ocurre dicha transferencia. A ello hay que agregar el problema de diseñar un nexo entre interferencia y otras estrategias de simplificación de la enseñanza de L2.

3. Los modelos gramaticales son inventados según una lengua concreta, por lo que la individualización de las reseñas de las estructuras es falsa. Igualmente, el análisis contrastivo estructural no era capaz de lograr los fines manejados puesto que se valoraba como básico para análisis contrastivo que las lenguas fueran contrastadas conforme con el mismo criterio, en tanto que el estructuralismo se enfoca constantemente en las características particularidades de cada idioma.

4. Por último, Sajavaara sugiere cómo la esencia abstracta del análisis contrastivo ha sido también una causa frecuente de crítica, destacando:

It's obvious that only rarely can a solution to the problems of language teaching be found in contrastive analysis which is purely linguistic: all the problems are not linguistic. Yet contrastive analysis can be blamed for its abstract nature only if contrastive linguistics is regarded as a field of applied linguistics, and there's no reason to do so. (p. 42)

En resumen, destacamos los tres siguientes aspectos:

1. El análisis contrastivo se fundamenta en la noción de “equivalencia de traducción” (*translation equivalence*), generalmente facilitada por un informante bilingüe. No obstante, este procedimiento resulta efectivo únicamente en un nivel inicial, ya que la idea misma de equivalencia de traducción se muestra problemática como categoría teórica. En este contexto, persiste el dilema en torno a la relación entre forma y función. Ellis (1985, p. 31) aborda también esta cuestión, señalando que, al enfrentarse al problema del equivalente de traducción, deben considerarse dos aspectos: en primer lugar, que las jerarquías lingüísticas

deberían concebirse como “universales”, es decir, susceptibles de identificarse en todas las lenguas; y, en segundo lugar, que, además de compartir semejanzas estructurales, deben coincidir en funciones comunicativas.

2. Por otra parte, la noción de transferencia presenta complicaciones, dado que resulta difícil determinar qué unidades pueden ser objeto de transferencia y en qué nivel lingüístico se produce este fenómeno. A ello se añade la dificultad de establecer un vínculo claro entre la interferencia y otras estrategias de simplificación en la enseñanza de una segunda lengua.
3. Los modelos gramaticales han sido elaborados a partir de lenguas específicas, lo que cuestiona la validez de las generalizaciones sobre las estructuras. Asimismo, el análisis contrastivo de base estructural no logró alcanzar sus objetivos, en tanto que se consideraba indispensable contrastar las lenguas bajo un mismo criterio. Sin embargo, el estructuralismo se centra en las particularidades de cada idioma, lo que generó una tensión metodológica difícil de resolver.

Marton (1981) facilita una solución parcial para alguna de esas críticas. Cogiendo la última versión de Sajavaara, hay que valorar independientemente dos partes. Respecto a que no todos los inconvenientes son lingüísticos, Marton destaca que el reconocimiento del interés de los elementos no estructurales no disminuye la transcendencia de los estructurales desde la perspectiva del aprendizaje. En relación con la crítica recurrente acerca de la excesiva idealización presente en los estudios del análisis contrastivo-cuyos resultados solían ser investigaciones complejas y cargadas de tecnicismos que solo un lingüista especializado podía utilizar-, Marton plantea la necesidad de distinguir entre las gramáticas contrastivas de carácter pedagógico y aquellas de carácter científico, con el fin de reducir la complejidad del análisis.

A su juicio, el uso del análisis contrastivo en su opinión, como cimiento para la producción de materiales de enseñanza no supondría de ninguna manera que únicamente se deba mostrar una parte de la L2 y no el método integro. Como mucho, los ítems que impliquen un problema para la enseñanza obtendrán más énfasis. En síntesis, no resulta pertinente cuestionar la orientación pedagógica del análisis contrastivo en sus inicios, no solo en la formulación original de Trager (1949), sino también en su desarrollo en las décadas de 1940 y 1950, a pesar de las limitaciones y dificultades que este modelo haya evidenciado posteriormente.

Para finalizar, hay que indicar que las principales críticas hacia el AC residen en que no se fundamenta en un corpus de errores realizados por los aprendices de la lengua meta y en que no todos los errores sistemáticos se ocasionan por la interferencia interlingüística, hecho que ha desencadenado su repudio. Justamente, dadas las restricciones, sobre todo en las observaciones del motivo del error, de que carecen los estudios del AC, es a finales de los años setenta, cuando comienza a coger impulso la hipótesis del análisis de errores como propósito didáctico de determinar y corregir los errores en las producciones auténticas de los aprendices de L2 y de hacer visibles los cursos de aprendizaje de la LE.

A pesar de su declive, el análisis contrastivo conserva un papel relevante, ya que constituyó la base inicial de la glotodidáctica y abrió el camino hacia un nuevo paradigma científico: el análisis de errores, centrado en la caracterización de la interlengua.

Se concluye que, a causa de las asociaciones, las conferencias y los congresos concretos de lingüística contrastiva, los lingüistas jamás han dejado de indagar en el análisis contrastivo.

1.2.6 El análisis del error

Las críticas que recibió el análisis contrastivo se fundamentaban únicamente en que apreciaba la interferencia como única fuente de los errores perpetuados en la enseñanza de la L2, y no apreciaba todas las otras posibles razones que impulsan al error. De este modo, brota el análisis de errores, que extiende el entorno de la fuente del error. Sugiere el análisis sistemático de un corpus de errores lo más amplio posible para, en función de él, crear un programa de enseñanza más práctico. A través de criterios de recurrencia será posible implantar un grado de dificultades que ayudará a reformar y adaptar apropiadamente el material didáctico, con el consecutivo incremento de realidad.

El análisis de error (AE) se desarrolla a partir de los años setenta, siendo Corder (1967, 1971) su impulsor. Desde finales de los años 60, esencialmente por la influencia de las publicaciones iniciales de Corder, se comienza a defender que existen otras razones que impulsan al error más allá de la transferencia. Uniformly analyzing errors

made by students makes it probable to work out areas that need reinforcement in teaching (Corder, 1974).

Tal y como sugiere Fernández (1997), debemos tener en cuenta que “los errores son índices del proceso de aprendizaje y la L1 es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final” (p. 18). La L1 establece una fase obligatoria en la enseñanza y se explicaría como “un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de LM y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz posee, en un estadio dado de aprendizaje, un sistema específico” (Frauenfelder et al., 1980, citado en Sonsoles Fernández, 1997, p. 20).

1.2.6.1 Orígenes del análisis del error

Hace más de 40 años, muchos investigadores de los desarrollos de adquisición enfocaron sus esfuerzos en el obstáculo del error en la práctica de las segundas lenguas. Desde las investigaciones de Fries y Lado desde la perspectiva del análisis contrastivo, hasta las actuales publicaciones destinadas a la interlengua, podemos comprobar que la bibliografía es extensa. Gran parte de ella se establece en tres grandes aspectos:

1. ¿Qué es un error?
2. ¿Cuáles son las razones que lo producen?
3. ¿Cuáles son sus efectos en la comunicación?

No es nada fácil aclarar qué es un error (James, 1998; Ellis, 2008). La razón fundamental es que por una parte se encuentra la gramaticalidad y, por otro lado, la aceptabilidad; esto lleva a que un ítem pueda ser adecuado gramaticalmente, pero su empleo puede no ser correcto. Tal y como sugiere Fernández (1997, p. 19), los errores son “índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta”.

No existen respuestas homogéneas a estas preguntas. Desde los trabajos iniciales, en los que el error se debía a la influencia negativa de la lengua materna, hasta las ideas más recientes, donde no se encuentra acuerdo en lo que se refiere al nivel de

influencia de la lengua materna, se hallan tantas teorías como actitudes individuales sobre la materia. De todos modos, parece haber acuerdo con que la interlengua no es el único origen de los errores cometidos por los estudiantes de segundas lenguas.

Hoy en día, uno de los mayores desafíos consiste en enriquecer la calidad de la enseñanza. Intentar que los alumnos estudien más, empleando los mecanismos apropiados es la inquietud tanto de los profesores como de los centros educativos. Para poder lograr esto, es imprescindible que los aprendices dispongan de entornos de enseñanza positivos y didácticos; en otras palabras, ambientes educativos que concedan a los alumnos desenvolver sus capacidades para reflexionar y su habilidad para estudiar. “Systematically analyzing errors made by language learners makes it possible to determine areas that need reinforcement in teaching” (Corder, 1974). Otro punto de vista es el de Abeywickrama (2010):

Before 1960s, when the behavioristic viewpoint of language learning was prevailing, learner errors were considered something undesirable and to be avoided. It is because in behaviorists perspectives, people learn by responding to external stimuli and receiving proper reinforcement. A proper habit is being formed by reinforcement, hence learning takes place. Therefore, errors were considered to be a wrong response to the stimulus, which should be corrected immediately after they were made. (p. 98)

Gracias a las investigaciones aportadas por Corder (1967, 1971), el análisis del error se convirtió en una rama independiente dentro del campo de la Lingüística Aplicada a partir de los años 70.

Durante el periodo de los 70 del siglo XX el conductismo es debatido por el cognitivismo. El atractivo originado hasta entonces por el análisis contrastivo (y con él por la teoría de la transferencia) se traslada hacia el análisis de errores, que, con omisión de la interferencia de otras lenguas, también tiene presente los dispositivos intralingüísticos (sobregeneralización, simplificación...) en la aparición de fallos en la interlengua de los alumnos.

Al comienzo de los setenta comienzan a efectuarse cuantiosos análisis de errores con el fin de definir sus modelos y causas. Dentro de las diversas causas que originan la aparición de estos estudios cabe recalcar especialmente dos. Por un lado, el impedimento del análisis contrastivo de aclarar y menos vaticinar, ciertos fallos

producidos por los alumnos de una L2 que no se deben a la influencia de la L1. Por otro, la hipótesis de Chomsky y de la gramática generativa acerca de la adquisición del lenguaje, que destacan los aspectos creativos de dicho curso.

Como producto, los errores, comienzan a valorarse bajo una visión distinta. Ya no son considerados como el resultado de la intrusión de hábitos de la L1, sino que son el producto del tanteo del alumno de originar y constatar teorías. Corder (1967) tiene en cuenta los errores como un reflejo de las diferentes fases del desarrollo creativo de adquisición de la L2. De esta manera, se debe la creación del vocablo “dialecto idiosincrático” (*idiosyncrasic dialect*) para aludir a las características especiales e individuales del habla del alumno.

Las distinciones de las actuales investigaciones del AE de las anteriores, son básicamente la innovación de una teoría del error que sobrepasa el mero recurso de recolectar y clasificar los errores. Esta teoría está inspirada en la generativa de Chomsky donde en su trabajo de *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), debate sobre el conductismo psicológico (base del análisis contrastivo) y la hipótesis de adquisición de una lengua de Skinner (1957) que conduce a reconsiderar la teoría de la enseñanza y el procedimiento de los errores. Fernández (1997) establece que “en el análisis de errores no se parte de la comparación entre dos lenguas en cuestión, como en el análisis contrastivo, sino de las producciones reales de los aprendices (...)”. (p. 18)

Mediante el análisis de los errores catalogados, se adquiere una información destacada sobre el curso de adquisición de una L2. Se modifica la perspectiva del error, tomada en cuenta actualmente como expresión del intento por parte del aprendiz de producir teorías acerca del funcionamiento de la lengua, para así poder confirmarlas y redefinirlas. Desde el enfoque del AE “el alumno deja de verse como un receptor pasivo del input de la lengua objeto de estudio (LO), y pasa a desempeñar un papel activo” (Larsen-Freeman y Long, 1991, p.61). También Corder (1971) sugiere que la nueva visión del error concuerda con un progresivo interés en métodos de aprendizaje enfocados sobre todo en la comunicación y el aprendiz.

El AE tiene dos cometidos según establece Corder (1981, p. 45): en primer lugar, un carácter teórico y, en segundo lugar, unos fines prácticos. Con respecto al enfoque teórico, el AE es una pieza de la metodología de los trabajos sobre el desarrollo

de la enseñanza de lenguas. Se trata de descubrir los procesos psicológicos y el entendimiento que el aprendiz posee sobre la lengua que aprende en determinada ocasión y vincular este entendimiento con el aprendizaje obtenido. En el aspecto práctico se plasma la función orientadora con respecto al proceso que se debe poner en funcionamiento para modificar una circunstancia insuficiente para los aprendices y los docentes.

Los errores revelan los rasgos del método de lengua que el aprendiz está empleando. Reflejan lo que el aprendiz ha absorbido (a menudo suele ser distinto de lo que el docente le ha enseñado), dado que no es lo mismo una contribución a una idea entendida.

Históricamente, el análisis del error se mostraba como el sistema para examinar los pronósticos del análisis contrastivo. También, hemos visto que el análisis del error busca fines prácticos y, a su vez, encontramos que los resultados alcanzados asisten a la hora de crear materiales didácticos, los exámenes, y tablas correspondientes de categorización y valoración de errores.

1.2.6.2 El concepto del error

Dulay, Burt y Krashen (1982) apuntan las ventajas del AE. En primer lugar, se extiende el número de los posibles motivos del error. En segundo lugar, desde este plano, el error se deduce como positivo e imprescindible en el curso de la enseñanza. Por último, el análisis de errores tiene resultados beneficiosos en la metodología del aprendizaje de lenguas ya que guía al profesor sobre dónde debe hacer énfasis en su trabajo, porque facilita pistas para desarrollar ejercicios de enseñanza que sean de utilidad y adecuados. También permite la creación de pruebas objetivas de examen. Existen muchas ventajas, aunque a estos autores no se les oculta las primordiales desventajas del método, que mencionaremos a continuación. Por una parte, una cosa es describir un error y otra bastante diferente es explicar las causas que los ocasionan. Por otra parte, es complicado acertar con un método fiable para catalogar los distintos tipos de errores, por lo que esto conlleva el caer en simplificaciones.

Diversos investigadores han mostrado un interés particular en el estudio de los errores, ya que se considera que estos constituyen una fuente valiosa de información

acerca de los procesos cognitivos y las estrategias que los aprendientes ponen en práctica en la adquisición de una lengua extranjera. En otras palabras, los errores no se interpretan únicamente como fallos o deficiencias, sino como manifestaciones que permiten comprender cómo el estudiante construye su interlengua y qué mecanismos utiliza para aproximarse al sistema lingüístico meta (Richards, 1974; Taylor, 1975; Dulay y Burt, 1974).

Por otro lado, vemos que Corder (1967), valora el error como significativo y expone tres razones para ello. Primero, concede información al docente sobre lo que el aprendiz ha estudiado y lo que le falta por lograr para alcanzar la finalidad propuesta. Segundo, nos da información sobre la manera de estudiar esa lengua. Tercero, ofrece al estudiante un instrumento que permite revelar las normas de la lengua, constituyéndose así en un elemento fundamental para la enseñanza.

Podemos decir que esta última razón es la más original introducida por Corder, pero también propone que los desarrollos de adquisición de L1 y L2 son desiguales y tales distinciones son ocasionadas por desigualdades en los cursos de evolución, en las ganas de estudiar y las circunstancias de la enseñanza. Dicho de otra manera, el aprendiz cimenta una gramática de la lengua por sí sólo, que aprende fundamentada en la información lingüística a la que ha sido expuesto y en la ayuda recibida por el docente. Corder (1967, p. 167), manifiesta que los errores establecen la forma que el aprendiz tiene de corroborar su hipótesis acerca de la lengua que estudia.

Los aprendices terminan por identificar el idioma con el libro de texto o la gramática con una materia escolar. Se encuentran bastante distantes de percatarse y de comprender que el idioma es el que emplean cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.; que con el idioma son capaces de leer historias ocurrentes, idear personajes o aclarar chistes con humor. (Cassany et al, 1994, pp. 14-15).

A continuación, podemos ver como Corder (1973, p. 254), citado en Navarro (2008, p. 30) en uno de sus trabajos posteriores, explica el valor del error:

Si bien la naturaleza y calidad de los errores que comete el estudiante no proporcionan una medida directa de su conocimiento de la lengua probablemente sí constituye la fuente más importante de información sobre la naturaleza de su conocimiento. A partir del estudio de sus errores, estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto

determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender. Al describir y clasificar sus errores elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje.

1.2.6.3 Error Mistake versus Lapsus

Gran parte de las investigaciones aceptan la descripción de error contribuida por Corder. Dicho por el mismo Corder, tiene que ver con una desviación sistemática y consistente que determina el sistema lingüístico de un alumno en un escalón preciso; es un acto favorable e inevitable: muestra que el aprendiz estudia y caracteriza su interlengua. De este modo, Corder diferencia entre *Error*, *Mistake* y *Lapsus*. En ciertas traducciones españolas, *Mistake* (*Falta*), es el fallo en el empleo de una norma conocida, estando considerado como una desviación no sistemática y sencillamente corregible, usualmente debida a causas que predominan en la actuación: interferencias emocionales, limitaciones de memoria, fatiga, etc. Por otro lado, el *Lapsus* se especifica de una forma menos esencial, pero se puede interpretar como una desviación ocasional, de ninguna manera sistemática, que aparenta tener su principio en la urgencia comunicativa. Sería parecida a la realizada por un hablante nativo impuesto a la misma circunstancia de habla. No obstante, la distinción puede limitarse a la dicotomía Error/Falta, dado que su definición resulta suficientemente clara.

Corder concibe el error como el uso correcto de una norma incorrecta, derivada de una interlengua determinada. Distingue este tipo de error de aquel que obstaculiza la comunicación y que, en ocasiones, no es percibido por el interlocutor. Esta situación se presenta con mayor frecuencia cuando el docente centra su atención en los aspectos formales de la lengua. Asimismo, Corder establece una diferenciación entre los errores transitorios y aquellos que llegan a fosilizarse en el proceso de adquisición.

En otras palabras, se refiere a la particular lengua de los alumnos, que está determinado por el error. Nos interesa resaltar tres de los dominios que se le conceden: sistemático; utilizado por un grupo o persona que ha obtenido la misma norma/orden; a cada nivel del proceso de enseñanza le corresponde un dialecto específico.

1.2.6.4 Error versus Equivocación

Debemos destacar que los errores no son lo mismo que las equivocaciones. Existen tres facetas en los que los errores son relevantes: revelan lo que precisa ser instruido; orientan al experto de qué forma realizar la enseñanza; y también son un recurso por donde los aprendices confirman y contradicen sus teorías en relación a una L2.

La Tabla 4 muestra según James (1998) una ecuación factible entre los conceptos de *error* y *equivocación* y la separación propuesta por Krashen (1982) entre *adquisición* y *aprendizaje*.

Tabla 4

Equivocación/error vs adquisición/aprendizaje.

Adquisición Equivocación	Aprendizaje Error
El logro de una lengua extranjera (por ejemplo, el supuesto de un hablante nativo) es un proceso instintivo. Las normas se obtienen instintivamente, por eso, quien estudia no está en una etapa de desconocimiento y no perpetrará errores, salvo equivocaciones.	Estudiar una segunda lengua es el fruto del aprendizaje formal. Solicita conciencia sobre sus normas (Krashen, 1982). Siendo así, el aprendiz comete errores, pero sería capaz de modificarlos o eludirlos empleando conocimiento claro.
Las equivocaciones son el fruto de la escasez de interés. No son metódicas y seguramente se autocorrigen ya que el hablante entiende la norma.	Los errores son metódicos. Son el fruto del desconocimiento de la norma. Si el aprendiz no ha estudiado características de una segunda lengua, el producto será un error.

Nota: Adaptado de James (1998, p. 85).

Los ‘errores de forma equivocada’ son términos falsos (no se hallan) en la L2. Pueden desencadenarse en la L1, por interferencia interlingüística, o en la L2, por interferencia intralingüística: 1) nos referimos a préstamo (borrowing) cuando el

término de la L1 es empleado en una producción en L2; 2) hablamos de acuñación (coinage) cuando el nuevo vocablo es procedente de la L1 y soporta algún tipo de transformación a la L2; 3) se trata de calco (calque) cuando el término en la L2 es el producto de una traducción literal de un término de la L1.

James (1998) sostiene que la destreza es el entendimiento de la norma por parte del aprendiz, y que un error de destreza es el momento donde uno mismo se percata del error y no es posible subsanarse. En cuanto a la equivocación, está vinculada con el desempeño y el aprendiz consigue autocorregirse ya que posee la inteligencia imprescindible para reconocer el desvío y arreglarlo. De esta manera, James (op. cit.) aplica el término ‘desviación’ para alguna forma que no se corresponde a la L2 y, después de hacer un repaso de distintos listados, propone catalogar las desviaciones en cuatro categorías:

- 1) Lapsus (slips): pueden ser localizados y modificados por el autor sin apoyo;
- 2) Equivocaciones (mistakes): únicamente pueden ser modificadas por sus autores si alguien las recalca. Si apuntar el problema es bastante para la autocorrección, entonces se considera una equivocación de primera orden. Sin embargo, si se requiere más información, luego, se tiene una equivocación de segundo orden.
- 3) Errores: se consideran las desviaciones de la lengua meta que no son posibles de autocorregir hasta que no se dirija input importante y que éste se haya transformado en intake por el alumno.
- 4) Solecismos: aquellas faltas de las normas de corrección que tienden a originar disputas con las intuiciones de los hablantes nativos.

Se debe tener en cuenta que el aprendizaje humano es un desarrollo que incluye el perpetrar errores. Los errores deben diferenciarse prudentemente de las equivocaciones en un alumno de una segunda lengua (Erdogan, 2005).

Pese a que estos errores sí suceden y son sencillos de buscar, actualmente no se tienen en cuenta como un impedimento para la enseñanza de una L2, más bien, son tenidos en cuenta como imprescindibles para el proceso de una segunda lengua.

Ponemos como ejemplo “Is a beautiful dog”, aquí un hablante nativo manifiesta que, en su L1, el pronombre sujeto neutro “it” no se emplea en su primera lengua.

Igualmente son concluyentes en la comunicación, ya que su figura tiende a originar confusiones, o separaciones del desarrollo expresivo, puesto que los errores léxicos acostumbran a perjudicar el concepto de los mensajes.

1.2.6.5 Modelos de errores

Las pautas estructurales definen el criterio de clasificación de los errores según la literatura, esto es, se definen los errores perpetrados en las estructuras oracionales. Diversos autores tales como Al-Jarf, (2000); Levinson et al. (2000); Carrió y Seiz (2000), han establecido que se halla un impedimento obvio en la elaboración apropiada con respecto a las estructuras gramaticales de una L2. Los motivos de este impedimento pueden ser propios del alumno de la lengua extranjera o estar preestablecida por la raíz estructural de la L1, que obstruye la producción de una interlengua que valga de apoyo en la creación.

Como hemos podido comprobar, son bastantes, los autores y las clasificaciones, aunque consideramos que hay varias que son más relevantes que otras. A continuación, presentamos las que consideramos más relevantes para el presente trabajo.

Blanco Picado (2004), establece que los errores exponen las estrategias de enseñanza o comunicación que emplea el aprendiz en sus propias producciones; tales estrategias están asociadas con determinados mecanismos que ponen en práctica y que determinan su interlengua. Blanco categoriza estos fenómenos de la siguiente manera:

1. Simplificación: consiste en reducir la lengua a un sistema simple, por lo que se eliminan los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como es el caso del artículo.
2. Hipergeneralización: extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lenguas con las que se ha estado en contacto, a campos en los que no son aceptables según la norma de la segunda lengua
3. Transferencia o interferencia: consiste en aplicar las normas de la lengua materna a la lengua meta.

4. Analogía: origina una forma semejante, pero inapropiada para el contexto (gramaticalmente no es erróneo, pero si lo es contextualmente).
5. Uso de la forma fuerte: Utiliza la forma más conocida para el estudiante, donde localiza menos posibilidad de error

Por otro lado, Corder (1967), también valora tres modelos de errores para cuya identificación es indispensable interrogar al alumno:

- 1) Errores presistemáticos (presystematic): suceden cuando el alumno ignora la presencia de una norma determinada en la segunda lengua. Hablamos de errores alterables. En el momento que se le pregunta, el alumno es capaz de entender por qué ha escogido dicha manera.
- 2) Errores sistemáticos (systematic): resultan cuando el alumno ha hallado una norma, pero es incorrecta. Cuando le preguntan, el alumno sabe justificar la norma incorrecta que ha usado, pero no puede modificar los fallos.
- 3) Errores post-sistemáticos (postsystematic): que se originan cuando el alumno es consciente de la norma apropiada de la L2, pero no la utiliza con firmeza y comete errores. En esta situación, el alumno es capaz de justificar la norma de la L2 que usa habitualmente.

La siguiente propuesta de clasificación de errores según su forma, por Mackley et al. (2000) y Nishita (2004), está obtenida de Hernández Méndez Edith et al. (2010):

- Errores morfosintácticos: cuando el orden de las palabras, los tiempos verbales, la conjugación u otros elementos de la oración son incorrectos.
- Errores léxicos: cuando se utilizan palabras inadecuadas o incluso palabras del idioma materno del aprendiz por no disponer de vocabulario suficiente en la lengua meta.
- Errores semánticos: cuando la producción textual oral o escrita carece de sentido.
- Errores fonológicos: cuando la pronunciación de una palabra o segmento no es correcta.

Los niveles del uno al tres de errores, tienden a originarse en textos orales y también en textos escritos, aunque el último nivel, hace referencia únicamente a textos

orales, por eso cuando hablamos de una modificación de un error oral, podría darse el caso de alguno de estos cuatro niveles. Se debe procurar tener más atención a los errores fonológicos, ya que la fonética de cada aprendiz se intuye como una característica personal, y requerir que se modifique puede entenderse como una intimidación a la autoestima del aprendiz, sintiéndose juzgada su persona.

En cambio, Richards (1971, pp. 173-174), abarca tres modelos de errores de competencia:

- 1) Errores interlingüísticos (interlanguage errors): estos suceden como consecuencia del empleo de componentes de una lengua durante el uso de otra. Por ejemplo, el aprendiz de español que estudia inglés que dice *I got 20 years old*, ya que la frase similar en español es *Tengo 20 años*.
- 2) Errores intralingüísticos (intralingual errors): estos explican las particularidades comunes del estudio de normas. Ejemplos de esta categoría son la generalización incorrecta, aplicación incompleta de normas y la ignorancia de los requisitos en las que se deben emplear. Los errores intralingüísticos se distribuyen conforme a los siguientes parámetros:
 - Generalización (*overgeneralizations*): producción de estructuras separadas sobre el origen de otras estructuras de la L2. Por ejemplo, *He can plays*, cuando el inglés admite *He can play* y *He plays*.
 - Ignorancia (*ignorance of rule restrictions*): utilización de las normas en entornos donde no se deben emplear. Por ejemplo, se apoya en: *He asked/wanted/invited me to go*. El estudiante establece/se inventa *He made me to rest*.
 - Aplicación incorrecta de reglas (*incomplete applications of rules*): entendimiento escaso del proceso entero de una estructura. ¿Por ejemplo, el empleo de una estructura afirmativa en frases interrogativas como: *You like to play?*
 - Falsas hipótesis (*false concepts hypothesized*): el alumno no entiende enteramente las diferencias de un concepto o estructura. Por ejemplo, la utilización de *was* como señalador del pasado en *One day it was happened*.

- 3) Errores de evolución (developmental erros): que se exteriorizan cuando los alumnos intentan construir teorías a partir de su conocimiento de la L2 ayudándose en su restringida experiencia.

1.2.6.7 El error léxico

1.2.6.7.1 Concepto

Veamos cuál es el significado de ‘palabra’, ya que entendemos que ‘léxico’ es la agrupación de vocablos de un idioma. De acuerdo con el Gran Diccionario de Uso del Español Actual (Sánchez Pérez, 2001, como se citó en Baerlocher Rocha, 2013), una palabra es una “agrupación de sonidos o letras que constituye una unidad con significado y función propias en un sistema lingüístico”. (p. 35)

Los aprendices valoran el léxico como un componente primordial en la enseñanza de lenguas y en muchas ocasiones asemejan el idioma al léxico (James, 1998).

Los errores léxicos se entienden como aquellos que perjudican a las palabras léxicas, mientras que los errores que afectan a las palabras gramaticales se examinan como errores gramaticales (Agustín Llach, 2011a).

1.2.6.7.2 La importancia del error léxico

Según Leffa (2000), para entender el vocabulario de un idioma es imprescindible habilitar unos medios cognitivos, emotivos y básicamente de tiempo. Éste manifiesta que cuando nos referimos a ‘vocabulario’, normalmente se alude al conjunto de términos de un idioma que ha sido asimilado por parte de los hablantes de una comunidad lingüística, y ‘palabras’ son una fracción del léxico que simboliza una sección concreta de conocimiento.

Carter y Sánchez (2000) igualmente sugieren que el léxico es un motivo considerable de error, de este modo recalcamos que la catalogación de los errores ha cambiado su punto de vista. Comenzó desde una perspectiva sencillamente estructuralista donde la organización era el fragmento más destacado, para en último

término poner de relieve el análisis de los resultados, adecuándose a las actuales escuelas de teorías lingüísticas:

[...] errors may result from a mismatch in morphophonemic correspondence, from inserting the word in the wrong grammatical slot or failing to locate grammatical dependencies, from inaccurate first-language transfer and from intralingual confusion, that is, as a result of failing to distinguish appropriately between and among lexical items in the target language. (p. 73)

Pese a que los estudios de la interlengua de los aprendices de lenguas extranjeras, muestren que los errores léxicos sean más cuantiosos que los errores gramaticales (Agustín Llach, 2011a), en los últimos periodos, las investigaciones en el terreno de la adquisición de segundas lenguas (ASL) han analizado el aprendizaje de la gramática (Whitley, 2004). La respuesta más factible de la carencia de estudios entregados concretamente a los errores léxicos se debe a que la metodología del Análisis de Errores antepone los errores gramaticales y a que el atractivo en los aspectos lexicales y en el desarrollo de adquisición del vocabulario brota sobre la base de los años ochenta, en los que el AE como metodología de estudio en ASL observaba un declive, y se ensayaban cada vez menos. Asimismo, puesto que la sintaxis brinda un concepto de ordenación y equilibrio, en tanto que los errores léxicos son bastantes diversos, puede haber incentivado la carencia de este modelo de estudio hasta ahora.

1.2.6.7.3 Clasificación

Nos encontramos con que las investigaciones que se han centrado en el nivel léxico-semántico desde el punto de vista de interlengua se restringen a tres orientaciones de estudio (Whitley, 2004, p. 1). La primera se ocupa en investigar de qué manera los aprendices deducen los significados de palabras que ignoran por medio del contexto; la segunda se ocupa de investigar la identificación de los derivados de un llamado ítem léxico, y la tercera analiza la elaboración del discurso libre oral o escrito.

Agustín Llach (2011b) explica algunos de los análisis y utilidades que se encuentra en la distribución de los errores léxicos y esclarece que:

Se han señalado algunas limitaciones de las taxonomías de errores léxicos como su subjetividad clasificatoria, su carácter restringido pues se limitan a tratar el error, cuando buena parte de las conductas léxicas no desembocan en un error, su escaso poder predictivo a priori. Con todo ello y pese a estas limitaciones, los diversos estudios han puesto de manifiesto la gran utilidad del

análisis de errores como metodología de investigación en los procesos de adquisición y enseñanza del léxico en la lengua extranjera. (p. 24)

Si nos basamos en los errores léxicos, podemos ver que se catalogan apreciando los aspectos formales o los aspectos semánticos del léxico. La siguiente lista muestra los motivos más comunes respecto a los errores formales:

1. La opción errónea de una palabra
2. La creación de términos inexistentes en la segunda lengua que sí aparecen en la L1
3. Las alteraciones en la creación, ideando palabras sin relación con la L1

1.2.6.7.4 Diversos factores del error léxico

Agustín Llach (2011a) insiste en la repercusión de una explicación transparente sobre la palabra error léxico, puesto que para localizar un error léxico, valorado como una desviación de la regla de la L2 en la producción del aprendiz en relación a su empleo y su aceptación, es ineludible valorar el contexto situacional y comunicativo en el que se ha manifestado el error. También, el autor recalca la repercusión de una explicación de lo que se está aprendiendo bajo el listado de errores léxicos y resalta dos niveles contemplados en los estudios: uno que acumula todos los errores léxicos en un mismo conjunto, sin distinguirlos entre sí, y un segundo que se constituye de subclases conforme a distintos criterios que pueden ser psicolingüísticos, etiológicos, epistémicos, semánticos o descriptivos. De manera que, Agustín Llach (2011a) explica el error léxico (lexical error) de la siguiente forma:

(...) a deviation in form and/or meaning of a target-language lexical word. Form deviations include orthographic or phonological deviations within the limits of single words, and also ignorance or syntactical restrictions which result in false collocations, for example. Meaning deviations appear when lexical items are used in contexts where they are attributed another meaning or where they violate semantic restrictions. (p. 75)

A día de hoy, no existe un método igual de distribución de los errores, aunque las investigaciones acerca del léxico suelen contemplar el modelo de error, esto es, si los errores perjudican a la forma o al significado y la causa del error, si la causa es por un factor interlingüístico o intralingüístico. Lo fundamental es como recalca Agustín Llach (2011b) que, “esta doble distinción viene a ser determinante, puesto que

contribuye a ofrecer al investigador una mejor visión de la organización del lexicón mental de los aprendices”.

1.2.7 Metodología del análisis del error

Normalmente, podemos observar que la metodología que se emplea para la investigación del AE sigue estando basada esencialmente en el modelo desarrollado por Corder (1967):

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

También podemos ver como la autora Vázquez (1999, p. 23) plasma de forma gradual el proceso de los distintos puntos de vista en las investigaciones teniendo en cuenta la metodología docente la L2 y su relación con el error. Su investigación expone que entre la década de los 60 y 70 las hipótesis contrastivas eran dominantes, en otras palabras, se creía que los sistemas más aproximados entre las dos lenguas jamás originarían obstáculos, por esta razón había que poner el foco en las disimilitudes, dado que favorecerían a vaticinar los errores del alumno de una segunda lengua.

1.2.8 El error como signo de progreso

Se ha contemplado otro enfoque desde 1970 y 1980, esto es, la manifestación de puntos de vista y estrategias de aprendizaje en los que se impulsa la búsqueda del idioma, la aceptación de riesgos y se toleran los errores como señales de estudio y no de reproches (Richard y Rodgers, 1986, p. 110). Hablamos de la etapa de los planteamientos comunicativos.

Según diversos investigadores, los errores realizados dentro del contexto de la enseñanza de una segunda lengua, son elementos esenciales que revelan la fase en la que los aprendices se hallan, esto es, el dominio que han logrado hasta una ocasión

concreta. De igual modo, el AE influye en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje para que, de esta manera, el docente adapte metodologías que sean favorables a las exigencias de los aprendices. Por su parte, Johnson (2001) aclara la repercusión de analizar los errores:

“Erros hold vital clues about the process of EFL learning, rather like the pain that many tell the doctor more than all the parts that do not hurt. All shows that teachers and learners will benefit from various forms of feedback on the errors, so it is necessary to focus on language learners’ errors”. (p. 59).

Esto insinúa que los errores son vitales ya que pueden contribuir al desarrollo del aprendizaje de la lengua meta.

Los aprendices que estudian una lengua muestran bastantes problemas que los conducen a cometer errores, pero es mejor considerar el error como “signo de progreso”, como sugiere Salvadó (1990, pp. 299-300); se podría sustentar que la corrección no produce un efecto inminente, pero puede asistir al estudiante a superar con mayor velocidad los niveles en la adquisición del lenguaje. Como sugiere también Sampson (1974) “At the level of pragmatic classroom experience, error analysis will continue to provide one means by which the teacher assesses learning and teaching and determines priorities for future effort”. (p. 15)

Durán (2011, p. 62), aludiendo a la idea de “error correction”, explica que consiste en “one of the most controversial topics in the area of second language teaching”, ya que “it is generally considered to be a highly personal and complex issue”.

Arrufat (2010), también considera que el error es una parte del proceso de aprendizaje de una L2, transformándose de esta forma en una herramienta beneficiosa que ayuda al aprendiz y simplifica la tarea del docente. Los errores no deben ser considerados como el producto del desarrollo de la L1, puesto que, es bastante conocido que éste no es la única causa que predomina en la producción de errores.

D’Aquino (2016) resalta el concepto de que en los errores que perpetran los aprendices en el momento de redactar, establecen puntos útiles para su desarrollo de aprendizaje. Este punto de vista, entiende que equivocarse es necesario en los seres humanos y, por este motivo debemos utilizar el error como una herramienta que

beneficie tanto a los profesores como a los aprendices en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el errar se entiende como algo inevitable en los seres humanos. Así mismo, D'Aquino sugiere tácticas y maneras seguras con las que es posible poner en práctica el planteamiento que formula.

1.2.9 El nuevo entendimiento del error

De lo que hemos explicado anteriormente, podemos decir que existe una nueva valoración del error. Ya no es válido evitar el error, ahora lo entendemos como una exteriorización que el aprendiente está interiorizando el proceso de la nueva lengua, y está bien que ocurra; puesto que, ante la desaparición de errores en la producción lingüística de un aprendiente, deberíamos decir que, o el aprendiente no establece un manejo creativo sobre la nueva lengua que está estudiando, o, que el manejo que ejerce está tanto monitorizado como programado, y que al final está estorbando lo que Krashen llama como adquisición a través de un desmesurado énfasis de la enseñanza.

Podemos decir que existe una relación entre el concepto del error y el concepto de interferencia de la lengua materna. En otras palabras, no todos los errores que ejecutan los aprendientes son consecuencia de la interferencia de su lengua nativa; las investigaciones han demostrado lo contrario en la mayor parte de los casos. No obstante, aquellos que sí lo son, obtienen una nueva evaluación más efectiva, aunque sigue siendo necesaria su corrección.

El aprendiente que confronta la adquisición de una segunda lengua, normalmente no es consciente de que lo hace desde un estado en el que ya posee una comprensión anterior de lo que significa una lengua y su funcionamiento. Dicho de otra manera, solo partimos de cero cuando aprendemos nuestra lengua materna y, a su vez, la herramienta para poder comunicarnos que es el lenguaje. Una vez aprendemos la lengua nativa, tenemos un número de entendimientos, habilidades y costumbres que supeditan el curso que va a evolucionar. El error ya no se tiene en cuenta como una demostración de carencia de la enseñanza, sino como un factor que demuestra que el aprendizaje está ocurriendo.

Otro punto de vista que existe son los llamados “enfoques humanísticos” que están relacionados con la autoestima del aprendiente; el nivel de ansiedad que puede

generarse en el aula, así como las consecuencias derivadas de determinados enfoques pedagógicos, suelen intensificarse cuando se pone un énfasis excesivo en el error, concebido únicamente como “fallo” o “fracaso”. Esta perspectiva, centrada en la sanción del error, influye de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una exposición comunicativa, la resolución que encontramos es más asequible en tanto que ciertos planteamientos están encaminados a promover la capacidad interactiva sobre la comunicación, el análisis del mensaje y a su traspaso, frente a los elementos formales del lenguaje, donde principalmente se obtiene el error.

1.2.10 Importancia del error

Distintas taxonomías han sido utilizadas para aclarar las fases que se ocultan en la influencia de la L1 y las fases independientes de la L2 (Alexopoulou, 2006; Elejalde y Ferreira, 2016), por lo que, el motivo etiológico es tenido en cuenta como el cimiento explicativo de las investigaciones fundamentadas en el análisis del error, por medio del cuál se intenta reconocer los mecanismos implícitos que guían a que el alumno evolucione una conducta lingüística particular, a través del hallazgo de los motivos de cada error (Alexopoulou, 2011). Las razones de los errores se vinculan con el factor estratégico de los aprendices dado que las estrategias de comunicación habitualmente son las culpables de las desviaciones y de los éxitos en las producciones (Alexpoulou, 2011). En el terreno del AE, los fallos interlingüísticos son los fallos relacionados con la transferencia negativa de la lengua materna del aprendiz o de otros idiomas estudiados, en tanto que los errores intralingüísticos se relacionan con los errores fruto de la transferencia intralingüística o con la disputa interna de normas de la lengua meta, lo que motiva que el alumno suela recurrir a dos tipos de estrategias fundamentadas en la hipergeneralización o la simplificación de normas del sistema de la L2 (Alexopoulou, 2011).

Los errores se reconocen conforme al número de veces que se presentan, el entorno y la repetición. Se hallan dos maneras de requerir el reconocimiento de los errores en valor numérico: primero, la ‘frecuencia’, entendida como el número de ocasiones que sucede el error en cualquier modelo de textos escritos u orales. Detalla la interlengua del modelo que se analiza y puede especificarse conforme a dos formas,

absoluta y relativa. La absoluta, es el cálculo por cada error y su manifestación, y la relativa, afecta al número de ocasiones en el que se manifiesta un error en relación con la prolongación de un texto. El producto será un método numérico eficaz para decretar la dificultad de los errores en vinculación con la producción oral o escrita. La segunda, la ‘sistematicidad’, que vinculada con el modelo de errores que son sistemáticos y repetitivos dentro de la misma producción textual de un individuo. Esto facilita el determinar la dificultad del error para concluir si son lapsus, equivocaciones o desviaciones sistemáticas. Esta forma de evaluación, posibilita anotar los errores frecuentes en diversas producciones de un mismo individuo. El análisis de repetición de los errores de un corpus ayuda a reconocer qué errores siguen manteniéndose incluso durante o después de la enseñanza formal en el aula de la lengua extranjera. De esta forma, la conducta metodológica de este modelo de análisis facilita comprender si un aprendiz o grupo domina o no una norma.

1.2.11 Crítica al análisis del error

A lo largo de los años ha habido un número de críticos sobre el análisis del error. Entre ellos están Bell (1974); Schachter y Celce-Murcia (1977); Long y Sato (1984); Van Els et al. (1984). Bell (1974) llega a referirse al AE como un “seudo procedimiento”.

Pese a las contribuciones del análisis de errores y sus taxonomías, este tipo de estudio no está libre de críticas. Laser-Freeman y Long (1994, p. 64), determinan que, en ocasiones, es inviable hallar un solo origen a un fallo, o resulta complicado diferenciar entre errores originados por transferencia y “errores del desarrollo” (por ejemplo, la exclusión del sujeto en oraciones con el verbo “to be” sucede en el caso de niños españoles que estudian inglés, pero a su vez, se manifiesta en el habla de los que consiguen inglés como L1).

Tal y como propone Ellis (1994, p. 60), la mayor parte del estudio acerca de la ADSEL (adquisición de segundas lenguas), se realizó en esta época que tuvo como finalidad resolver qué relación del número total de errores de los corpus estudiados, tenían como resultados ser errores de interferencia y, por otro lado, cuáles eran de naturaleza intralingüística.

El prototipo de AE ha desarrollado un cambio en sus metas acorde a su breve historia. Nos referimos a pronosticar y a aclarar tipologías de errores fundamentadas en taxonomías gramaticales, que posteriormente dio lugar a analizar los efectos pragmáticos en el oyente y evaluar los errores acordes con su efecto comunicativo.

El AE intenta explorar la lengua del estudiante con el propósito de descubrir cómo se obtiene la L2. Dulay et al. (1982, pp. 141-146) señalan como uno de los fallos recurrentes del prototipo del AE, el habitual choque conceptual entre explicación y descripción, puesto que frecuentemente se mezclan en los estudios, y esto crea incluso más confusión a la hora de distinguir los dos términos. En otras palabras, esta confusión provoca que en los análisis se muestren en el mismo entorno los posibles motivos de los errores y lo que se aleja de la norma; nos referimos a el qué y el porqué.

Por una parte, el análisis del error, se enfoca en la descripción de las producciones y no brinda explicaciones sobre las causas originarias del error. Por otra parte, el vacío en los niveles de los errores está promovida por la confusión entre los errores intralingüísticos e interlingüísticos.

Finalmente, la sencillez en las taxonomías se debe a que estas asiduamente se fundamentan en una única fuente cuando los errores son el resultado de una interacción de circunstancias. Se podría eludir dicha situación si en cada taxonomía se hallase una corta explicación, a cada uno de los apartados en los que se ha fraccionado la clasificación de las normas que han sido trasgredidas (esto contestaría a la pregunta de qué es erróneo) antes de englobar las aclaraciones de estas disputas (que contestarían a la pregunta de por qué han sido trasgredidas estas reglas).

La escasez de visiones del análisis de errores lleva a varios investigadores a introducirlo en el marco más extenso del llamado ‘análisis de la actuación’ (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 65 y ss), en el que se introducen los estudios de morfemas y el análisis de las secuencias del proceso.

Como hemos visto, la metodología del análisis del error no está libre de críticas. Está claro que una de las críticas más destructivas que existen, la podemos encontrar en la observación de que el AE plasma principalmente una parte de las creaciones de los alumnos; es decir, aquello en lo que el alumno ha errado, ignorando lo que el estudiante

ha efectuado acertadamente; así es casi imposible localizar un único origen para cada error. De este modo, se cambia un aspecto de análisis global, puesto que se descarta del análisis lo que el alumno ha elaborado siguiendo las reglas de la lengua meta que, principalmente, es lo que debe de ser fortalecido. Sin embargo, el AE nos presenta los sectores de obstáculos que el aprendiz descubre en su evolución, lo que nos aporta una información esencial.

A pesar de lo mencionado anteriormente, este modelo de análisis se ha ido desarrollando con el paso del tiempo, basado en los avances de la lingüística. Al principio, los estudios del análisis del error se enfocaban sobre todo en la formación de diferentes taxonomías de errores gramaticales. Podemos hallar estudios que son un proceso de cómputos de errores, partiendo de una clasificación anterior, que, con la evolución del tiempo han ido perfeccionando los criterios para la confección de las taxonomías. Con la incursión del planteamiento de la competencia comunicativa en los últimos años, muchas investigaciones han ido más allá del simple análisis de los errores lingüísticos; por ejemplo, el etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático o cultural.

Varias investigaciones se basan en un listado de los errores más comunes para aplicarlos en el aula y lograr eludirlos bajo un punto de vista didáctico. Como docentes en este ámbito didáctico, tenemos la labor de auxiliar al aprendiz a elaborar una gramática interna de L2. Una gramática está detalladamente estructurada y planeada. El profesor no debe acompañar pasivamente a la eclosión de una gramática en la cabeza de sus alumnos, tal y como proponen determinados métodos didácticos. Su participación en el desarrollo de construcción de la GR2 (gramática de segundo grado) por parte del aprendiz debe vaticinar una asistencia en la manera de concienciarse sobre el funcionamiento del lenguaje mediante la L1 del estudiante y una descripción de la gramática apropiada de la L2. Para que los aprendices avancen y eludan los puntos conflictivos que producen error, deben comprender primero el error, y para ello necesitan entender el funcionamiento del sistema.

1.2.13 Interlengua

1.2.13.1 Concepto

Desde fines del siglo XX, se empieza a hacer evidente la necesidad de combinar los estudios de interlengua con los de análisis de errores. Un ejemplo de este sentir lo podemos apreciar en el libro de Fernández (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Se desarrollan una serie de investigaciones que analizan los errores y cómo estos evolucionan con el tiempo. El error se plantea siempre como una característica específica de un momento del proceso de adquisición y no como un concepto predeterminado y fijo en el tiempo. Es decir, el error viene determinado por una serie de características que hacen que este evoluciona, se transforme y, en algunos casos, se fosilice.

Una gran mayoría de estudiosos estiman que la evolución sistemática de la lengua del aprendiz plasma una organización mental de la segunda lengua. Esta organización engloba componentes de la lengua nativa del aprendiz, pero se diferencian de la lengua meta por lo que hay algunas características que la diferencia de la lengua meta y este proceso fue acuñado como “interlengua” (IL) por el lingüista Selinker (1969,1972). Selinker (1972) explica la interlengua como “the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm” (p.214). No obstante, Corder (1967), fue el primero en emplear este concepto. Según este último autor, la transferencia lingüística y las estrategias de aprendizaje, entre otros desarrollos, definen la “fosilización” de algunos componentes, o sea, unidades de la L1 que continúan en la IL con independencia cuantitativa respecto a la instrucción. Es decir, determinadas características erróneas que perduran en el desarrollo de producción de una lengua y, por consiguiente, existe una incorporación persistente de formas lingüísticas incorrectas (Brown, 2001).

Dependiendo de cada investigador, la interlengua ha obtenido otros calificativos como, por ejemplo: sistemas aproximados (Nemser, 1971a); competencia transitoria (Corder, 1967); dialecto idiosincrásico (Corder, 1971); o sistema intermediario (Porquier, 1975). En cambio, Nemser (1971b) explica la interlengua de la siguiente manera:

El habla de un alumno, de acuerdo con los supuestos anteriores, está organizada estructuralmente, y manifiesta el orden y la cohesión propias de un sistema, aunque sus cambios sean frecuentes y de una rapidez atípica y esté sujeta a una reorganización radical mediante la introducción masiva de nuevos elementos procedentes del aprendizaje. Según esto, el habla del que aprende una segunda lengua debería estudiarse no sólo en relación con la LO y la L1, sino también en sus propios términos. (p. 53)

Martín (2004, p.11) explica la interlengua como una síntesis de la norma de la lengua meta, y, amplía el concepto de que la IL progresa conforme el alumno va estudiando la L2, o, dicho de otra manera, la interlengua es activa y evoluciona continuamente. En cambio, la naturaleza activa de la IL, una de las piezas esenciales de la interlengua es la fosilización.

1.2.13.2 Orígenes de la Interlengua

En los años 70 del siglo XX progresó la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1972/1991), último escalón de una misma sucesión que comenzó en los inicios de los años 50 del mismo siglo donde encontramos el análisis contrastivo, seguido por el análisis de los errores a finales de los años 60. Un giro metodológico que estudia, analiza y describe la lengua del estudiante en su totalidad. Se plantearon diversos paradigmas teóricos para poner en funcionamiento su análisis: la competencia homogénea (Adjémiam 1976,1983), la capacidad continua (Tarone 1979,1982) y el conocimiento dual (Krashen, 1981).

La transcendencia de las investigaciones de la interlengua para la lingüística aplicada, surge de la necesidad de investigar los principios comunes que fijan la enseñanza de la lengua extranjera, donde el cerebro de los alumnos procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El hallazgo de los trámites psicolingüísticos que establecen dichos principios comunes, daría la opción de emplearlos para la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el objetivo de mejorar el trabajo docente.

Las investigaciones más habituales que encontramos son: *la hipótesis contrastiva* (Lado, 1957), *la hipótesis de la identidad* (Wode, 1974), *el modelo interaccionista* (Long, 1975), *la teoría del monitor* (Krashen, 1977, 1983), *el modelo de Aculturación* (Schumann, 1978). Todas ellas contemplan una realidad evidente que es

que el estudiante emplea tanto para la producción como para la comprensión de la lengua objeto, aquellos recursos que tiene a mano en el preciso momento de cada fase en la que se encuentra. Dicho de otra manera, su competencia lingüística se halla en continuo desarrollo, y éste es el que supedita cada vez su actuación. Todas estas hipótesis se relacionan de una forma u otra con la idea de Interlengua (Vogel, 1995, p. 23).

Tal y como apunta Larsen-Freeman y Long (1991/1994, p. 63), la expresión 'interlengua' fue empleada por primera vez por Reinecke en 1935, en su tesis *Language and Dialect in Hawaii*. No obstante, su prestigio en la investigación de la ASL, se debe a Selinker quien acuñó la expresión en 1969 y más adelante lo reanudó y reelaboró en 1972. Sin embargo, Corder fue quien se ocupó por el sistema lingüístico no nativo en su artículo fundacional de 1967. En dicho artículo, tal y como determina Selinker (1972/1991, p. 99), Corder "llama la atención sobre el aspecto provisional del desarrollo de la competencia en una L2", que, a su vez, está inspirado en la noción de 'competencia' de Chomsky, quien califica la lengua del estudiante como competencia transitoria (Corder 1967/1991, p. 37), que comprende un sistema gramatical interiorizado.

1.2.13.3 Idiosincrasia y sistemas aproximativos

Corder, reconsidera el asunto de la lengua del aprendiente, para tenerla en cuenta y la propone como un modelo de dialecto idiosincrásico. Este modelo interactúa con otros dialectos determinados como igualmente idiosincrásicos (por ejemplo, el lenguaje del niño que aprende su lengua materna), destacando la característica general de que todos estos sistemas muestran desviaciones.

De todos modos, se dice que la idiosincrasia de los que estudian una segunda lengua pertenece a otra naturaleza, y, a pesar de dominar una gramática con un conjunto de normas, se puede denominar como que no es una lengua "en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social" (Corder, 1971a/199, p.67). Sin embargo, Nemser (1971) lo define como una serie de sistemas que se van acercando progresivamente a la lengua meta; es lo que domina 'sistema aproximativo'. Los sistemas aproximativos están internamente organizados y se diferencian de la LM como de la L2. Nemser (1971/1991, p. 52) lo explica del siguiente modo:

El procedimiento lingüístico desviante aplicado por el aprendiente que intenta emplear la lengua objeto. Dichos procedimientos modifican su carácter similar al nivel de dominio de la lengua objeto; a su vez, se diferencian en base a la experiencia de la enseñanza (incluyendo el procedimiento escrito), las aptitudes personales para la enseñanza, la función comunicativa...

El progreso de estos procedimientos necesita de variables didácticas, individuales y sociales.

No importa el punto de vista desde el cual nos acerquemos, la mayor contribución de estas investigaciones es que se haya aceptado que el procedimiento lingüístico no nativo lo encontramos identificado como lenguaje independiente que tiene sus características particularidades. Estas investigaciones, que aportaron una comprensión mejor del sistema lingüístico sobre el alumno y su desarrollo de la enseñanza, supusieron una vía metodológica para la teoría y la práctica.

1.2.13.4 Metodología de la interlengua

El método de la interlengua se basa en:

1. Un sistema individual, personal de cada alumno
2. Moderar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del aprendiz
3. Ser independiente, guiarse por sus propias reglas
4. Ser metódico y variable; metódico, dominando un conjunto lógico de normas; y variable, referido a esas normas que no son constantes en ciertos fenómenos
5. Ser absorbente y capaz de tantear continuas reestructuraciones para dar paso a la siguiente fase
6. Estar en continuo desarrollo, ya que está establecido por fases progresivas de cercanía a la lengua meta

1.2.13.5 Variación metódica versus Variación libre

La idea del cambio de la interlengua ha dado origen a diversas investigaciones. La bibliografía que podemos encontrar sobre esta materia, diferencia entre variación metódica y variación libre. La variación metódica se crea como consecuencia de la influencia de elementos externos vinculados con el contexto lingüístico, psicolingüístico

y situacional. Sin embargo, la variación libre ocurre cuando el alumno hace un uso no metódico de dos o más formas en un mismo contexto discursivo; dichas formas ejercen el mismo cometido y se emplean en labores que requieren los mismos requisitos de procesamiento. Igualmente, la evolución de la interlengua puede verse perjudicada por el fenómeno de la conocida fosilización.

1.2.13.6 La importancia de la interlengua

El fenómeno de interlengua adquiere más importancia ya que una probable fosilización de los errores podría perjudicar tanto al profesor como a sus aprendices, mientras que dichos errores podrían ser transferidos. Esta lengua personal es un acercamiento a la L2 que se consigue en función de factores que resultan de su propia lengua, del mismo modo que de la lengua que se estudia y el proceso mismo que involucra el desarrollo de la enseñanza, los cuales influyen y obstaculizan, lo que lo lleva a perpetrar errores (Donoso y Gómez, 2018).

1.2.13.7 Características de la interlengua

La idea de la IL está compuesta por una serie de particularidades internas que fundan sus elementos primordiales e influyen en su desarrollo de cimentación. Estas particularidades se pueden simplificar en la fosilización, transferencia, sistematicidad, variabilidad y permeabilidad. Seguidamente, vamos a desglosar cada una de ellas:

1.2.13.7.1 Fosilización

Selinker manifestó que la evolución de la IL puede verse perjudicada por el fenómeno de la fosilización. Para Selinker, la organización exterior de las oraciones de la IL que muestran aspectos fosilizables puede aclararse a partir de las fases de la organización psicológica latente.

La fosilización conserva en la IL aspectos desviados, como derivación de un estado de `estancamiento`. Este fenómeno ocurre previamente a que el alumno alcance una fase de conducta máxima respecto al entendimiento de la lengua objeto.

Denominamos fenómenos lingüísticos fosilizables a los ítems, normas y subsistemas lingüísticos que los emisores de una LM específica suelen dialogar en su IL

vinculada con una LO, sin implicar la edad del aprendiente o cuánto adiestramiento haya obtenido en la LO. Es vital ver que las estructuras fosilizables suelen mantenerse como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL inclusive cuando parecían ya eliminadas. (Selinker, 1972/1991, p. 85, citado en Alexopoulou, 2010, p. 5). El resurgimiento de ciertos componentes cuando se estimaban eliminados produce el fenómeno de la regresión parcial o total a una fase previa de la IL. La regresión o *backsliding* se contempla en hablantes con niveles admisibles de comunicación. Los errores originados por este desarrollo se califican fosilizados y sus causas tienden a achacarse a distintos factores; suelen ocurrir bajo situaciones psicológicas particulares, un ejemplo de ello, es cuando el hablante “se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación” (Selinker, *op.cit.*, 85). Otras razones que se pueden dar son: la carencia de motivación, el *input* restringido, la falta de interés de aculturación, la edad, etc.

No obstante, los errores fosilizables se mantienen hasta las últimas etapas de aprendizaje (Vázquez, 1991, p. 140) y tienen lugar por la ineptitud de adaptar las normas que ya conocemos. Dicho de otra manera, no necesitan de variables afectivas como los fosilizados. Los componentes fosilizables vienen de los desarrollos de la estructura psicológica latente. La transferencia es uno de los procesos que provoca el fenómeno de la fosilización.

1.2.13.7.2 Transferencia

Este proceso ha sido ligado fuertemente con respecto al papel que toma la lengua materna en el desarrollo de obtención de una L2. Durante décadas se ha convertido en una de las ideas principales sobre la evolución de la adquisición de la L2 y ha generado inquietud entre estudiosos y profesores, que, dependiendo del punto de vista, tiene una interpretación u otra.

Dependiendo del análisis contrastivo y la teoría conductista, hablamos de un mecanismo que se vincula con la influencia de los hábitos alcanzados en la lengua nativa o en otras lenguas que anteriormente han sido estudiadas, y se basa en desplazar los ítems o estructuras de la lengua conocida a la lengua meta. Desde esta perspectiva, la obtención de una lengua extranjera se ve entorpecida por la interferencia o

transferencia negativa de organizaciones de la LM. Para el AC éste es el mecanismo causante de los errores incurridos por los HNN (hablantes no nativos). Cuando las organizaciones de ambas lenguas no muestren desigualdades, la transferencia es eficaz y aquí podemos hablar de ‘facilitación’.

La lengua materna desempeña un papel menos relevante a medida que se activan las fases cognitivas. En los últimos tiempos, se reanudó el interés por la transferencia, aunque ahora es vista como un mecanismo cognitivo de selección, y no como una transferencia mecánica de los hábitos de la L1 a la L2. Se entiende como una de las tácticas de la enseñanza que el aprendiente pone en marcha para contrarrestar sus carencias.

Desde el enfoque de la teoría de la interlengua y desde el prestigio de las investigaciones de Selinker la transferencia se entiende como un proceso psicológico subyacente en una conducta precisa.

Por otra parte, en muchas de las investigaciones de Corder, (1967, 1978 entre otros), recalcó el papel eficaz de la lengua nativa, un papel que puede llegar a favorecer el desarrollo de la enseñanza de una lengua extranjera; esto implicó un giro en la teoría y la metodología, puesto que modificó el punto de vista de las investigaciones, una vez replanteadas las nociones de transferencia y, por consiguiente de error, iniciando la vía para la configuración del prototipo de AE y de la noción de interlengua.

1.2.13.7.3 Sistemática

Hablamos de sistematicidad cuando nos referimos a la coherencia interna de la interlengua en un instante alcanzado de su proceso. El alumno adquiere un sistema interiorizado de normas que plasma un entendimiento sistemático de la lengua meta, en cada uno de los periodos que recorre en el transcurso de la evolución de cimentación de su IL. Se refiere a normas lingüísticas y sociolingüísticas constituidas sobre la base de procesos y estrategias (Frauenfelder *et al.*, 1980, p. 47). En otros términos, es un procedimiento lingüístico con una gramática personal, cuyas oraciones, están consideradas desviadas desde la perspectiva de la gramática de la L1, y son acertadas desde otro enfoque de la lengua del alumno.

Corder, a partir de su artículo fundacional de 1967, recalca esta adquisición de la IL. Dado que los errores son sistemáticos, revela la presencia de un programa interno (*in-built system*) conducido por normas. Desde este enfoque se comprende bastante mejor la dicotomía errores sistemáticos-no sistemáticos planteada por Corder.

En este enfoque existe un acuerdo unánime entre los estudiosos: Nemser (1971/1991, p. 52) habla de un proceso “estructurado internamente”, “distinto tanto de la L1 como de la LO”; pero bajo ningún concepto se trata de una fusión de ambos sistemas, que lo convertirían en un híbrido, pero sí de un proceso lingüístico independiente con su consistencia personal. A su vez, Selinker (1969) recalca que la conducta del HNN es “altamente estructurado” en su artículo y que hay que confrontarlo como un sistema y no como una “colección aislada de errores” (Selinker, 1992, p. 231).

Otro punto, es esta adquisición que nos posibilita describir el proceso lingüístico no nativo mediante un compuesto de normas que es un subconjunto de las normas de la lengua meta (Corder, 1971a/1991, p. 67), lo que nos facilita los medios para poder interpretarlo. Tal y como apunta Corder, la naturaleza sistemática de la lengua y, como resultado, de los errores, es la esencia para el análisis de errores. Gran parte de los investigadores abordan la labor basándose en esta suposición.

1.2.13.7.4 Variabilidad

La sistematicidad de la interlengua es elusiva, puesto que su naturaleza variable brota de su transitoriedad. El dialecto transitorio tiene como particularidad la inseguridad, que indica que la naturaleza activa sobre un desarrollo en perseverante actividad. En otras palabras, un proceso lingüístico que se encuentra en continuo desarrollo no es posible que sea estable.

La actuación de los aprendientes que estudian una segunda lengua, no es invariable y se ha verificado. Dicho de otro modo, aunque el estudiante haya aprendido un aspecto de una lengua; ya sea la estructura, fonológica, discursiva, morfológica, léxico-semántica, o sintáctica en un momento concreto, no podemos decir al cien por cien que sea apto/a para usarla en todo momento y contexto. En cambio, la continua exposición del aprendiente a recientes estructuras de la lengua, aumenta la dificultad del

desarrollo. Entonces, podemos decir que la variabilidad apunta a esas ocasiones en los que el estudiante usa dos o más variantes para exteriorizar un fenómeno lingüístico con un solo procedimiento.

La variabilidad puede ser:

1. Sincrónica turnando formas exactas y erróneas en la misma fase. Aquí nos referimos a ‘variación libre’.
2. Regida por normas en un proceso de reestructuración continuo para dar lugar a otra fase. Aquí nos referimos a “variabilidad sistemática” (Larsen-Freeman y Long, 1991/1994, pp. 78-85; Frauenfelder *et. al.*, 1980, p. 47), en la tendencia del sociolingüista norteamericano Labov (1972). Por consiguiente, la inestabilidad es señal de avance y esto es vital para que no se fosilice la IL.

Existen abundantes aclaraciones acerca de la variabilidad. Las variables individuales y contextuales pueden ser causas concluyentes. Acorde con el primer tipo de variabilidad mencionado anteriormente, se ha verificado que las particulares tareas didácticas y las diferentes peticiones de éstas pueden concluir la variabilidad en la acción de los alumnos. Ciertas tareas demandan que el alumno dirija su atención a la forma, otras demandan más atención al mensaje; en ciertos casos, el contexto le puede facilitar una cantidad superior de información; en otros, la imposición del tiempo se puede considerar un aspecto negativo. Según Corder (1976/1981) la variabilidad en aspectos de la interlengua de los alumnos de una segunda lengua, puede ocurrir por la inestabilidad de los datos, la diversidad de teorías heurísticas sobre las normas de la L2 y al procedimiento pedagógico.

1.2.13.7.5 Permeabilidad

Según Adjémian (1982/1991, p. 249), la permeabilidad es el abuso por parte del alumno de la sistematicidad interna de la gramática de su interlengua. Este fenómeno de inclusión de otros sistemas de normas en la interlengua aclara las ‘hipergeneralizaciones’ de normas de la segunda lengua. Adjémian (1982), partiendo de la premisa de que un modelo de análisis de la interlengua debe establecer una distinción entre la competencia y la actuación con el propósito de precisar el grado de idealización del prototipo, sostiene que la permeabilidad constituye una característica propia de la

gramática de la interlengua, inscrita en el ámbito de la competencia. Además, concibe la variabilidad de la interlengua como un fenómeno que puede analizarse en una etapa sincrónica.

Liceras (1986) fija la idea de fosilización como el producto de la permeabilidad permanente, y argumenta la creencia de Adjémian sobre la permeabilidad como una posesión concreta de la gramática no nativa, apoyando, junto con otros estudiosos, que se revela también en la gramática de la lengua materna. Desde este enfoque, la permeabilidad plasmaría la variabilidad de la interlengua a nivel diacrónico.

En resumen, podemos destacar que las propiedades de la IL son:

- dialecto transitorio
- sistemático
- dinámico

Dichas propiedades se encuentran en continuo movimiento mediante un desarrollo creativo que progresa hasta etapas más engorrosas.

1.2.14 Procesos Subyacentes

Hablamos de la idea de ‘estructura psicológica latente’, cuando la hipótesis de Selinker se apodera de un espacio influyente. Determinados fenómenos que se aprecian en la enseñanza de lenguas, se pueden justificar por la presencia de unos procesos psicológicos subyacentes en la conducta intralingüística que se integran en un vínculo con la estructura psicológica latente.

La propuesta de Selinker se basa en que partiendo de los documentos visibles de la IL podemos contemplar cinco fases esenciales, que están ubicados en la estructura psicológica latente. Hablamos de desarrollos psicolingüísticos que ocultan la creación de la IL, son céntricos en la obtención de segundas lenguas y producen los aspectos fosilizables (Selinker, 1972/1991, p. 84). Según la hipótesis de Selinker de la IL, la idea de fosilización es vital; dado que hace mención a la estabilidad en la IL de determinados elementos de pronunciación, de normas gramaticales y de empleo del vocabulario, aparte de la cuantía de instrucción obtenida. Puesto que los fenómenos fosilizables en la interlengua no desaparecen nunca y otros regresan normalmente, esto lleva a Selinker a

la confirmación de que las estructuras psicolingüísticas citadas “están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización” (op.cit., 90).

A continuación, mencionamos las cinco fases primordiales que originan el fenómeno de fosilización:

- Transferencia lingüística: cuando contemplamos que la fosilización es la consecuencia de la influencia de la lengua nativa. Para Gass y Selinker (1992) “[...] there is now overwhelming evidence that language transfer is indeed a real and central phenomenon that must be considered in any full account of the second language acquisition process”. (p. 7)

- La transferencia de instrucción: cuando la fosilización es a causa del uso de un procedimiento didáctico inapropiado. Según Corder (1973) dichos errores no concluyen ningún cometido en el proceso de adquisición y son errores insignificantes. Selinker (1972) sugiere el caso del uso desviado de la diferencia pronominal *he/she* por aprendientes serbocroatas de inglés. Esta diferencia a su vez, se halla en su lengua nativa, aunque los materiales didácticos y los docentes enseñan abundantes modelos lingüísticos con *he*, por lo que el estudiante fosiliza esta norma.

- Las tácticas de la enseñanza de la segunda lengua: plasman los recursos que el aprendiente lleva a cabo para internalizar los elementos lingüísticos. La memorización de organizaciones o patrones nuevos, es un ejemplo de táctica de la enseñanza.

- Las tácticas de comunicación en la segunda lengua: la fosilización es el producto de los métodos que emplea el aprendiente en su propósito por expresarse en la lengua meta, cuando su competencia se muestra escasa. La reducción de la L2 a un procedimiento más resumido es un ejemplo que podemos ver de estrategia de comunicación. Dichas estrategias pueden ocasionar estructuras o normas desacertadas.

- La sobregeneralización o hipergeneralización del material lingüístico de la L2: cuando la fosilización es el producto de la incorrecta propagación de normas de la lengua meta. Blanco (2002) establece la sobregeneralización como la prolongación de las normas estudiadas o provocadas de los modelos de lengua con las que se ha estado familiarizado en terrenos que no son admisibles. Richards (1971) detalla abundantes casos de sobregeneralización, como *it is occurs*, *he can sings*.

Aparte de estas cinco fases centrales que hemos visto, Selinker (op.cit. p.89) apunta a otros de pequeña significación, ejemplos de esto son: la enseñanza de holofrases o la hipercorrección, las pronunciaciones ortográficas, y las pronunciaciones afines.

Hay que tener en cuenta que de lo que hemos mencionado anteriormente, es incuestionable que el Análisis de Errores puede contribuir información sobre los procesos psicológicos subyacentes de la enseñanza, ofreciéndonos un entendimiento más amplio sobre estos procesos a través de la especificación de las causas que producen las oraciones desviadas de la interlengua de los alumnos.

1.2.15 Tipología de errores

Durante el estudio de la lengua inglesa como segunda lengua, se cometen fallos a la hora de expresar sentimientos, opiniones, ideas y perspectivas en las primeras etapas del aprendizaje. Los docentes de esta lengua deben indagar y delinear caminos que posibiliten adoptar estrategias nuevas de aprendizaje que distingan los distintos procedimientos de enseñanza.

No es nada nuevo, afirmar que a cualquier hablante nativo que aprenda una segunda lengua, le dé pavor cometer fallos. Es por esto mismo, el cometer fallos mientras aprendemos una segunda lengua, que nos damos cuenta de la cantidad de cosas que debemos corregir para desarrollar y aumentar el curso de la enseñanza. Tal y como dice nuestro famoso refrán: de los errores se aprende. Debemos resaltar, que uno comete posiblemente más fallos en el aprendizaje de una segunda lengua, cuando somos adolescentes o adultos; esto es debido a la interferencia de la lengua materna y quizás sea ineludible.

Errores comunes

A continuación, veremos tres tipos de errores que ocurren con frecuencia cuando aprendemos un idioma; en este caso el inglés.

Errores Gramaticales

Distinción de la “-s” que se emplea en la tercera persona del presente.

Aunque la gramática inglesa aparenta ser sencilla de aprender, puesto que únicamente existe un solo género, no lo es, ya que existen numerosas y distintas formas de los verbos.

Estructura. Un fallo bastante habitual que suele ocurrir, es la creación de frases que se traducen directamente del español al inglés, y con ello, se copia la misma estructura de la frase. Hay que tener en cuenta, que son lenguas distintas y que debemos contemplar el vocabulario adecuado, y sus reglas gramaticales. Es por esto mismo, que nos topamos con casos como “*she said me*” (de: ella me dijo), a lo que verdaderamente es: “*she said to me*”. Es aconsejable pensar principalmente en el idioma que estamos aprendiendo, y no primero en nuestra lengua materna y luego en la segunda lengua, pues nos puede crear confusión a la hora de traducir. Para lograr un uso correcto del idioma, es bueno leer, escuchar música, y ver películas en el idioma que estamos aprendiendo.

Es importante darle más atención a lo que respecta al posicionamiento de los adjetivos en la frase. Como ya sabemos, es frecuente situar el adjetivo en español, al final del sustantivo que altera. Veamos el ejemplo: *Tengo un coche azul*. En inglés, los adjetivos se sitúan al principio del sustantivo al que siguen: *I’ve got a blue car*.

Exclusión del sujeto. Oralmente en español, solemos excluir el sujeto cuando éste se encuentra al inicio de la frase. Por ejemplo: *Vino a verme*. No obstante, excluir el sujeto en inglés, es una falta importante, es decir, se tiene en cuenta como un error gramatical grave. El siguiente ejemplo, muestra la manera incorrecta de decir ~~*Came to see me*~~.

Empleo sobran te del artículo *the*. El empleo de este artículo en inglés, es erróneo cuando hablamos habitualmente para describir una clase o grupo. Como ejemplo, veamos la forma adecuada de usar el artículo en español para expresar “Me gustan los perros”, sin embargo, la frase “*I like the dogs*” sería errónea. De la misma manera que no debemos emplear el artículo cuando describimos etapas de tiempo. Por ejemplo: “~~The~~ last week I went shopping”.

Aunque hay ventajas cuando existen similitudes entre lenguas, un completo dominio del método del artículo es complicado. Ortega (2009) hace referencias a las dificultades que los hablantes de español se encuentran cuando aprenden los artículos en inglés, dado que su uso difiere bastante en estas lenguas. Es decir, tienen un método del artículo bastante similar, pero difieren en algunos de sus empleos.

Errores de Pronunciación

Articulación del sonido “s” al principio de la palabra. Son inexistentes las palabras que comienzan por “s” en español, y vayan seguidas de consonantes; como no estamos habituados a ello, en el instante que nos topamos con una palabra que empiece por “s”, solemos ubicarle una “e” al principio por inercia. Determinados ejemplos de esta clase son: *Spanish, Sport, Spain, Snake...*

Articulación de la “h” como si fuera una j. En inglés, generalmente, la “h” es sonora cuando está al comienzo de la palabra, por ejemplo, *hospital, hello, o home*. No obstante, los españoles solemos vocalizarla de forma errónea, como si fuese una j. Aunque no debemos olvidar, que tenemos que ser cautelosos con las excepciones, por ejemplo, *honour, hour, heir, honest*, y procedentes; en estos casos, la “h” no se vocaliza.

Otros ejemplos de excepciones, dónde la “h” no se vocaliza, son los que van seguidas por la letra “w”, es decir, *when, whether, what, which* y otros interrogativos que podamos encontrar. Otro ejemplo, es la “l” que no se vocaliza en *calm, salmon, walk...*

Equivocación con las vocales /i/ /i:/ Somos conscientes de que en español poseemos cinco vocales, mientras, que, en la lengua inglesa, nos topamos con unos 20 sonidos vocálicos distintos. Es muy habitual encontrarnos con que la diferencia entre la /i/ corta y la /i:/ larga, es el error más habitual de pronunciación. Por eso, debemos de ser más cautelosos con respecto a la pronunciación de determinadas palabras, puesto que, podemos trasladar un mensaje erróneo a la otra persona; por ejemplo, *beach o sheet*.

Las consonantes “b” y “v”. a los españoles nativos, les producen desconcierto; es decir, se equivocan. La mayor parte de los españoles, casi no diferencian estas

articulaciones. No obstante, una vocalización incorrecta en la lengua inglesa de estas articulaciones o sonidos, puede desencadenar algún obstáculo en la comunicación. Para lograr la articulación “b” en inglés, debemos juntar los labios, y para el sonido “v”, debemos realizarlo con la ayuda de los dientes superiores y el labio inferior, parecido a como si estuviésemos pronunciando una “f”.

Otros Errores Comunes

Haremos referencia a la Tabla 5 sacada de cambridgemb.com, donde muestran los fallos más habituales de los hablantes de español, que aprenden inglés; en la parte izquierda observamos los errores, y en la parte derecha vemos la forma correcta:

Tabla 5

Errores comunes en el aprendizaje de inglés como L2.

Forma errónea	Forma correcta
Explain me	Explain to me
Listen me	Listen to me
Say me	Say to me
I have a new	I have some news
Give an advice	Give some advice
I am agree	I agree
The party was funny	The party was fun
Remember me to pay the bills, please	Remind me to pay the bills, please
We went outside despite of the rain	We went outside despite the rain
How does she look like?	What does she look like?
Actually, I am living in Spain	I am living in Spain at the moment
It depends of you	It depends on you
I write to you...	I am writing to you...

False Friends. No olvidemos este famoso engaño de los falsos amigos. Esas palabras que cuando las escuchamos, o, escribimos, son prácticamente idénticas, pero su

significado en las distintas lenguas, es diferente. Por ejemplo, la palabra *embarrassed*, que a simple vista podemos creer que su significado es el de “*embarazada*”; pero sabemos que su significado real es “*avergonzado/a*”. *You’re not going to embarrass me again*/No me vas a avergonzar otra vez.

También vemos el ejemplo de *assist*, que podemos pensar que es similar a asistir (a un evento), pero realmente significa “ayudar”. *Tom is here to assist us* / Tom está aquí para ayudarnos.

Como último ejemplo vemos *actually*, que puede sonar a “actualmente” pero como ya sabemos, su significado es “realmente”. *Do you actually believe that?* /¿Realmente crees eso?

Una buena técnica para librarse de los confusos *false friends* es la de estudiarlos como vocabulario. De este modo, lograremos conseguir no confundirnos con los significados.

1.2.16 Clasificación de errores

Aunque se hallan distintas tipologías que son numerosas y diversas, “existe un acuerdo general en clasificar los errores, desde el punto de vista de la causa que los origina, en cuatro categorías principales” (Navarro Rodríguez, 2008, p.59). Las cuatro categorías son las siguientes:

1. Errores interlingüísticos por influencia de la lengua materna
2. Errores de intralengua por influencia de la lengua objeto de estudio
3. Errores producidos por el uso de estrategias de comunicación
4. Errores inducidos

1.2.16.1 Errores interlingüísticos por influencia de la lengua materna

Los errores interlingüísticos constituyeron desde el inicio el principal objeto de estudio del análisis contrastivo, al considerarse como consecuencia directa de las discrepancias entre la lengua materna y la lengua en proceso de aprendizaje. En esta misma línea, tanto el análisis de errores como la teoría de la interlengua comparten dicha perspectiva: cuanto mayor sea la coincidencia entre dos lenguas, menor será la

cantidad de errores producidos. En este sentido, Lado (1957, p. 2) sostiene que, a mayor diferencia entre dos lenguas, mayor será la dificultad en el proceso de aprendizaje.

El ejemplo más evidente que encontramos en la interferencia originada desde la L1, surge cuando se usa una estructura totalmente distinta entre la L1 y la L2 por el estudiante como estructura en la L2. Seguidamente, vemos un ejemplo donde la estructura sintáctica interna de la oración en la L2 es un pronombre personal que ejerce el papel de sujeto junto con el verbo principal *to like* que funciona como gerundio y como su complemento directo, “*I like going out with my friends...*”.

En la L1, dicha estructura que acabamos de ver, es completamente diferente si observamos los mismos elementos de la oración, puesto que, el sujeto y el complemento directo, intercambian sus funciones sintácticas, “*Me gusta salir con mis amigos*” (**Going out with my Friends likes me*). A su vez, podemos ver esta interferencia cuando se origina la traducción literal de una frase desde la L1 cuyo resultado no corresponde con la frase acertada conveniente en la L2, “*It was our *trip of end of course*”. Esta enunciación inventada por el alumno, que claramente se ve que es una traducción literal del español, tendría que haber sido estructurada de otra forma para ser correcta; “*...our end of the year trip*”.

1.2.16.2 Errores de intralengua por influencia de la lengua objeto de estudio

Además de utilizar la transferencia desde la L1, los alumnos que ignoran una estructura de la L2 pueden procurar tapar esa carencia recurriendo a sus conocimientos de estructuras parecidas de la L2.

Los errores de intralengua fueron puestos en primer plano a través de los estudios relacionados con el orden natural de adquisición (Dulay y Burt, 1974). Se considera que este tipo de errores pueden ser causados por algunos de los siguientes factores: sobregeneralización, hipótesis incorrecta, aplicación incompleta de alguna regla gramatical o por desconocimiento de las excepciones de dicha regla.

Sobregeneralización

Se entiende por sobregeneralización o generalización la prolongación del uso de una norma en contextos inadecuados. La sobregeneralización aclara casos donde el

alumno inventa una estructura desviada sobre el origen de su propia experiencia con otras estructuras en la L2.

Fernández (1998) presenta ejemplos generales de generalización de normas morfológicas como “pensó”, “cabo”, “sabo”, errores generales que cometen los niños, aunque suelen presentarse en los hablantes no nativos y que plasman un entendimiento de la flexión verbal por parte del hablante. Por medio de estos fallos, podemos entender la forma en la que la mente del alumno trabaja durante el procedimiento de construcción de la gramática.

La sobregeneralización está relacionada con la simplificación redundante, que se manifiesta con componentes que están diferenciados en la gramática, sin embargo, no contribuyen ningún significado y tampoco simbolizan ninguna oposición para el aprendiente; un ejemplo de esto es la señal *-ed* que encontramos en los escritos narrativos del inglés, donde prácticamente todos los verbos están regidos por esta señal *-ed* para indicar el pasado.

Hipótesis incorrecta

El estudiante acepta, equivocadamente, que el nuevo componente estudiado en la L2, goza de una conducta gramatical similar a otro ya estudiado anteriormente. De este modo, nos topamos con los determinados fallos más frecuentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: transformar los plurales que son irregulares en regulares (los siguientes ejemplos son extraídos de la revista científica ESEC) “...and the monster had big ears and long **tooths*”, o, incorporar una terminación regular a un plural irregular que ya está siendo utilizado en su forma adecuada: “The botellón is out of control because there are **childrens* who are under age drinkers”. Dicha similitud la observamos a su vez, en participios de pasado donde se asigna una terminación irregular equivocada al participio pasado de “to have”, “...but in the text there’re signs that they had **haven* a common past”.

Estos fallos tienen lugar mayormente por lagunas por el entendimiento de las disimilitudes en la L2, gran parte de las veces producidas por imperfecciones en el procedimiento del aprendizaje.

Aplicación incompleta de alguna regla gramatical

Es el procedimiento contrario a la sobregeneralización. Ocurre cuando el estudiante no fija o adapta una regla gramatical complicada en su conjunto, y solamente ciertos elementos de esta regla se presentan en la estructura inventada por el alumno. Nos podríamos imaginar que la estrategia escogida por el alumno es inclinarse por la simplificación; es decir, al tener la opción de tratar de cimentar esa estructura dificultosa de una sola vez, el alumno la desordena en operaciones más pequeñas que luego irá perfilando poco a poco. Podemos observar dos ejemplos que muestran lo mencionado anteriormente: *“The man is drunk and he comes into the train, where there is a woman, who is his ex-wife, but he doesn’t know who *is she”*, el estudiante ha empleado dos elementos de la regla de formación sobre una pregunta indirecta; el pronombre interrogativo “who” es correcto y lo ha situado donde corresponde, mientras que ha excluido cambiar el orden del sujeto y el verbo donde en esta estructura se ajusta al mismo orden que en una frase afirmativa. *“Nobody knew where was Kenny”*, aquí vemos la simplificación, en vez de tratar de lograr la generalidad de la norma de una sola vez, el estudiante la desordena en operaciones más pequeñas.

Vemos otro ejemplo donde la estructura de una frase imperativa en estilo indirecto incluye un fallo en uno de sus elementos. *“He said to me to shut the door but *didn’t/not to lock it”*, el primer verbo imperativo en infinitivo es acertado, aunque el segundo imperativo negativo contiene un fallo en su estructura en estilo indirecto puesto que continúa usándose con un verbo auxiliar negativo en vez de un infinitivo negativo. *“The company is thought *that is /to be planning a new advertising campaign”*, en esta estructura dificultosa, la voz pasiva con infinitivo, el alumno ha conjugado de forma correcta el verbo en voz pasiva, no obstante, falla al no utilizar un infinitivo luego del verbo principal, usando una oración subordinada.

Se podría tener en cuenta como error que da lugar a las estructuras internas de la L2 el omitir determinadas limitaciones de cierta norma gramatical. En el siguiente ejemplo, vemos como el error da lugar al ignorar u omitir el verbo “to like”, siguiendo las normas gramaticales de inglés que rige un complemento de gerundio; *“I would like *to work/working as a teacher in a small school in the country”*.

Desconocimiento de las excepciones

Determinados errores dan lugar a una falsa analogía, por el que el alumno acepta incorrectamente que el nuevo componente B actúa como el componente A. Podemos verlo en el siguiente ejemplo, el estudiante entiende que *girl* (A) forma el plural como *girls* y acepta o cree que *child* (B) actúa de la misma manera, dicho de otro modo, forma el plural en *childs*. Determinados errores encasillados en este tipo, ocurren por la enseñanza mecánica de las normas. Realmente radica en un procedimiento de regularización, donde un fenómeno irregular se transforma en regular.

1.2.16.3 Errores producidos por el uso de estrategias de comunicación

A veces, los alumnos piensan o están convencidos de que pueden expresar una idea en la L2, y que incluso serán capaces de expresar otra idea gramaticalmente parecida, a pesar de no haberla estudiado previamente. Cuando se ignora determinada forma, al hacer uso de una oración similar o que sea cercana en la L2, podemos decir que es una de las estrategias generalmente utilizadas por los alumnos en algún momento a la hora de expresarse. Esto puede efectuarse de distintos modos. La estrategia más empleada, es la de un sinónimo similar. Podemos poner como ejemplo: “This story *speaks to us about the meeting of a man...”, aquí el alumno usa el verbo “to speak” en vez de “to tell”. Otra elección es la utilización de un antónimo negativo, siendo en esta ocasión más habitual en la lengua oral más que en la escrita: “A teacher will always find *not hard working students”. En este ejemplo, el estudiante ha optado por un adjetivo negativo al ignorar o sin tener en cuenta que el adjetivo correcto sería “lazy”. Otra alternativa que puede aparecer en este tipo de errores es la acuñación o acuñar una palabra novedosa en la L2 a partir de la L1, lo podemos ver en el siguiente ejemplo: “In a club, *it is very expensive a *cope”. La palabra “cope” tiene falta de significado, o, al menos el que se le pretende dar en inglés, puesto que es un término “acuñado” del español “copa”. Podemos referirnos al uso de esta estrategia como “calco”, ya que el alumno habría realizado una traducción prácticamente literal a partir de la L1.

Debemos de tener en cuenta una estrategia habitual que es usada por los alumnos cuando ignoran una palabra determinada, es decir, el circunloquio. Por ejemplo, en la expresión “My sister is studying a language * which is spoken abroad to get a better job”; el alumno comprende y usa bastante vocabulario para poder hacerse

entender, pero aquí debería haber usado el adjetivo correcto “foreign”, sin embargo, ha recurrido al uso del circunloquio, “which is spoken abroad” para finalizar su enunciado. En esta ocasión el alumno reconoce determinados atributos del referente y los nombra pretendiendo reconocer y entender cuál es ese referente determinado.

Para Faerch y Kasper (1983), el estudiante también puede hacer frente a un obstáculo en la comunicación siguiendo una buena actitud de inhibición, la cual radica en eludir la comunicación para aminorar riesgos para caer en algún error o una actitud de práctica, que incluye poner en uso diferentes formas de efectuar el propósito original de la comunicación.

1.2.16.4 Errores inducidos

Existe una serie de errores que están motivados por aspectos externos que los inducen. Dicho término fue empleado por Stenson (1974) para explicar que el error del estudiante ocurre generalmente por un componente externo, en vez de una carencia de competencia en la L2, o a la interferencia con la LM. Podemos ver como ejemplo como un estudiante de inglés como lengua extranjera, usa *very much* para referirse a *a lot of* ya que le han adoctrinado que *very much* significa “mucho”, es decir, referido a más cantidad. Con lo cual el alumno construirá una frase tipo **I eat very much apples* en lugar de *I eat a lot of apples*.

Distintos tipos de errores inducidos

Pueden ser causa de estos errores, la tarea que se realiza, el material de aprendizaje que se usa, factores personales o socioculturales. En otras palabras, los errores inducidos se dan en los casos en que el estudiante continúa cometiendo repetidamente el mismo error, por lo que se puede concluir que se trata de una teoría que fija el estudiante por algunas de las causas ya mencionadas o por su propia metodología. Mencionaremos como ejemplos característicos de errores inducidos: la aclaración imperfecta de puntos gramaticales por parte del docente, la muestra imperfecta de un fenómeno o de una estructura gramatical en el libro de texto, la retención de una estructura fuera de su contexto, las tareas descontextualizadas que normalmente suelen estar enfocadas en la forma y omiten el significado, y, la sobreproducción de ciertas estructuras.

Estos errores normalmente no plasman la competencia del alumno, posiblemente se internalicen y consigan formar parte de su competencia. A continuación, detallaremos los distintos errores inducidos por el motivo que los ocasionan.

Errores inducidos por la tarea que se realiza

Las tareas que se llevan a cabo son procesos que están programados conscientemente por el estudiante con el objetivo de estudiar una L2, siendo empleados en ocasiones con un fin determinado. Ponemos como ejemplo de tareas la vinculación de vocablos a réplicas físicas o sensaciones, la composición de componentes ya dominados en expresiones novedosas, el análisis contrastivo en medio de idiomas o la retención de enunciados o expresiones elaboradas.

Errores inducidos por el material de aprendizaje que se usa

A veces, el material de aprendizaje, el docente o el ejercicio, desencadenan la aparición de los errores. Tal y como dice Fernández (1997):

[...] otra causa que actúa en los errores de los aprendices es la misma metodología de enseñanza. Tanto en el aula como en los materiales preparados para extranjeros, con frecuencia también se simplifica, se generaliza y se descontextualiza; esto genera, desde una fuente externa, hipótesis erróneas que refuerzan los mismos mecanismos internos del aprendiz, de simplificación y generalización. (p. 249)

Vamos a detallar brevemente las causas mencionadas anteriormente, que motivan la aparición de los errores.

- **Material.** No es nada nuevo toparnos con libros de texto y materiales publicados para los idiomas que contienen errores. El error puede incitarse mostrando modelos que crean confusión.

- **Tareas.** La mayoría de los errores de los estudiantes emergen en función de las tareas que tienen que llevar a cabo y que demandan un cierto manejo en determinados componentes del idioma. Podemos ver como ejemplo (extraído de una página web <https://vibenglish.com/preposiciones-en-ingles/>) una tarea de inglés, en concreto las preposiciones, que son uno de los errores más comunes generados por los alumnos:

El alumno debe usar *in*, *on* y *at* aleatoriamente:

My birthday is *on September. My birthday is in September.

I'm waiting *in the bus stop. I'm waiting at the bus stop.

I'm sitting *on the table. I'm sitting at the table.

Como vemos, el alumno escoge la respuesta incorrecta (*).

- El docente. Uno de los trabajos primordiales de los docentes de L2, es facilitar un modelo estándar en el aula, aunque otros papeles o roles son posibles. Uno de esos roles podría ser el exponer a los alumnos más avanzados de la L2, a modelos de lengua no estándar o a algunas distinciones de la segunda lengua con un objetivo simplemente comunicativo. Con frecuencia, ese tipo de modelo estándar suele ser problemático incluido para los docentes no nativos de una lengua, ya que habría que incorporar sus propios obstáculos en su dominio de esa lengua extranjera. El profesor puede no dominar la competencia lingüística imprescindible. No nos referimos a la capacidad del docente para sobrevivir en ese idioma, pero los profesores deben poseer sus correspondientes necesidades “profesionales” y necesitan, una competencia en el dominio lingüístico de la segunda lengua que les permita hacer frente a las peticiones de una clase de lenguas extranjeras, pero aparte, una preparación metodológica adecuada para aportar a los alumnos la oportunidad de alcanzarla competencia más destacada y completa del idioma. También existen casos donde el docente intenta obviar la información íntegra al estudiante para obviar el error y como consecuencia, el estudiante emplea la norma de forma incompleta.

Errores inducidos por factores personales o socioculturales

Aquí descubrimos múltiples causas que dan pie al error, principios que son complicados de reconocer y de marcar. Claramente se puede distinguir entre factores personales, que influyen con las características psicológicas o personales del aprendiente y factores situacionales, nos referimos a los condicionantes de la situación, como el tiempo, examen, lugar o clima, en la que se lleva a cabo la realización de la lengua.

Los errores socioculturales emergen por la disimilitud de conducta como por ejemplo la manera de negar una invitación, un saludo, agradecer..., que se halla en toda cultura. El aprendiente es capaz de transmitir una conducta verbal o no verbal a partir de su propio idioma al idioma extranjero, que puede tenerse en cuenta como inadecuado u ordinario, refiriéndonos en estas situaciones a la interferencia cultural. Se debe tener en cuenta la separación cultural y geográfica a través de la correspondiente cultura del aprendiente y la cultura del idioma que estudia.

1.2.17 Posibles vías de subsanación

Blanco (2012, pp. 12-22), hace alusión a cómo se puede subsanar el error, proponiendo desarrollar una tarea la que los estudiantes intercambien trabajos escritos con los compañeros siendo ellos mismos los que corrijan los errores. Durán (2006) y Blanco (2012), plantean que el docente constituya una serie de reglas con el alumno para que el alumnado las utilice a la hora de corregir. Así, el profesor cuenta con la posibilidad de ver cómo ha sido corregido el error.

Un rol relevante es también el temor del docente ante el trabajo abstracto, temor que puede generar una dinámica de “aprendizaje por impregnación”, en la que se aplican las reglas gramaticales y ortográficas mediante el uso, orientada al resultado final en lugar del desarrollo de la redacción; citado por Encinas Regrero y Barza Tardaguila (2021); (Fontich y Camps, 2015, p. 24).

Una aportación muy valiosa en el estudio del vacío que podemos encontrar entre la L1 y la L2, es el *feedback* de los docentes a los errores de los aprendientes. Los errores de los alumnos son una guía que encontramos durante la adquisición de la segunda lengua, y advierten a los docentes sobre la fase en la que se encuentran las competencias adquiridas del alumno. Como docentes, conseguiríamos que los alumnos permanezcan en el nivel más adecuado a su evolución, con el fin de manejar la información y adquirir estructuras recientes. Como decía Corder (1967):

Errors are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his

discovery of the language. Thirdly, they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. (p. 167)

1.2.18 El error como parte del proceso

Blanco propone la siguiente explicación sobre el error bastante interesante, puesto que los docentes muchas veces solo se centran en el error lingüístico sin acordarse del error del tipo cultural y pragmático. “El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más”. (Blanco, 2002, p. 3).

Los estudiantes deben tener presente que no es bueno obsesionarse con los errores. Es importante que entiendan que los errores son parte de un procedimiento que tiene lugar en el aprendizaje de una L2 y que su fin es avanzar. Según Fernández (1995): “El error es un paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o interlengua hasta llegar a la lengua meta.” (Fernández, 1995, p. 2). Durán (2006, p. 68) insiste en que los profesores deben seguir una estructura organizada que lleve a la práctica el procedimiento de enmendar los errores. Esta estructura se divide en las siguientes fases: la autocorrección (*Self-correction*), el estudiante corrige los errores individualmente; la corrección por parejas (*peer-correction*), los estudiantes se corrigen entre sí; y, la corrección del docente (*teacher correction*) es la última alternativa.

1.3 Propuesta para corregir los errores

Por otro lado, haremos mención al modelo planteado por Daniel Cassany, que utiliza un cuestionario (ver Tabla 6) que el docente puede repartir a los alumnos para saber con precisión qué debe corregir y los errores que los estudiantes eligen que corrija el docente. (Cassany, 1993, p. 124, citado en Pérez, 2015, pp. 17-18).

Tabla 6

Lista de preguntas de corrección

LISTA DE PREGUNTAS DE CORRECCIÓN			
1.- ¿Qué deseas que el maestro te corrija en las tareas que realices? Marca aquellas opciones que prefieras, y si lo deseas, puedes añadir más: <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> •Ortografía •Originalidad del texto • Gramática </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> • Coherencia y estructura •Puntuación • Fluidez </td> </tr> </table>		•Ortografía •Originalidad del texto • Gramática	• Coherencia y estructura •Puntuación • Fluidez
•Ortografía •Originalidad del texto • Gramática	• Coherencia y estructura •Puntuación • Fluidez		
2.- ¿Qué quieres que realice el profesor con los errores cometidos? Señala una opción en cada grupo: 2.1 • Que el maestro señale sólo los errores cometidos. • Que el docente escriba la solución. • Que el profesor aporte una explicación sobre el error que se ha producido. 2.2 • Que el docente califique con una nota el error cometido. • Que el profesor evalúe el texto con un adjetivo. • Que el maestro escriba consejos para repasar el documento.			
3.- ¿Qué hace el alumno con las modificaciones que realice el maestro? y, ¿Qué debería hacer el estudiante? Señala una de las opciones: 3.1 ¿Qué hace el alumno? • Nada • Lee las correcciones hechas por el maestro • Anota los errores en una lista 3.2 ¿Qué tendría que hacer el estudiante? • Elaborar una lista con los errores • Continuar igual • Reescribir el documento			
4.- Otras preguntas que deseas para mejorar tus trabajos escritos.			

Errores y correcciones

Volvemos a hacer referencia a Cassany (1993, pp. 31-32) citado en Pérez (2015, p. 21) donde mostramos la Tabla 7 que presenta donde indica los equívocos que, como futuros maestros, debemos corregir.

Tabla 7

Correcciones a aplicar como futuros maestros.

Normativa:	Cohesión:	Coherencia:	Adecuación:
- Ortografía. - Morfología y sintaxis. - Léxico.	- Puntuación. - Nexos. - Anáforas. - Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos de la frase...)	- Selección de la información. - Progresión de la información. - Estructura del texto. - Estructura del párrafo.	- Selección de la variedad. - Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo ...) - Fórmulas y giros estilísticos.

No obstante, Cassany (1993, pp. 31-32) citado en Pérez (2015, pp. 21-22) muestra diez recomendaciones a seguir por el profesor para corregir los errores de la escritura que cometen los estudiantes:

1. Corrige sólo aquello que el estudiante pueda aprender.
2. Subsana cuando el estudiante tenga reciente lo que ha escrito.
3. Siempre que sea posible, modifique las versiones previas al texto definitivo.
4. No haga todo el trabajo de la corrección.
5. De órdenes prácticas y concretas.
6. Deja tiempo en el aula para que los estudiantes lean y comenten las correcciones elaboradas por el maestro.
7. Si es posible, establezca un diálogo individual con el alumno.
8. Sugiera instrumentos para que los estudiantes puedan autocorregirse: diccionarios, reglas gramaticales....
9. Consolide la calidad de la corrección, a pesar de que la cantidad se resienta de ello.
10. Use la corrección como recurso didáctico.

1.20 Transferencia Lingüística

La transferencia es el uso en un idioma (normalmente, una lengua extranjera o LE) de componentes personales de otra lengua (habitualmente, la lengua propia o L1).

El fenómeno de la transferencia lingüística está vinculado habitualmente con las circunstancias de contacto entre lenguas, tanto en el contexto de poblaciones completas (por ejemplo, el contacto lingüístico entre el inglés y el español en la comunidad de Gibraltar) o en el plano del sujeto, siendo este último el proceso de la adquisición de una L2. En la enseñanza de una LE, el sujeto pretende enlazar la nueva información con sus conocimientos anteriores y, de ese modo facilitar la labor de adquisición. Al recurrir a los estudios de la L1 en la formulación de la teoría sobre la LE, pueden ocasionarse fases de transferencia. Este aprovechamiento de sus conocimientos del mundo y de la lengua, en exclusiva, establece una táctica de enseñanza y de comunicación, a través de la que se contrarrestan ciertas restricciones en la LE.

Como base, hay que establecer que el fenómeno de la influencia entre lenguas, no está libre de inconvenientes terminológicos y conceptuales. Generalmente, el vocablo más empleado para describir a esta influencia lingüística es el de interferencia (*interference*), con su acepción negativa procedente de su sentido etimológico: interponerse, golpearse mutuamente. Desde este punto de vista, algunos fundadores estructuralistas, como Jakobson (1938) y Sandfeld (1938), mencionan que la interferencia ocurre cuando un aspecto correspondiente a un código lingüístico se incluye en otro sistema donde aparece diverso, originando ciertas rectificaciones o ‘perturbaciones’ en la estructura del mismo. Otros investigadores, establecen que la transferencia es un fenómeno de influencia intralingüística (Braga y Domínguez, 2010; Jarvis y Pavlenko, 2007; Ringbom, 2007). Mientras que Sharwood y Kellerman (1986) establecen que la expresión ‘influencia intralingüística’ admite incorporar fenómenos como la transferencia lingüística, la interferencia, el escape, el préstamo y aspectos de confusión del lenguaje vinculados con la L2; “the interplay between earlier and later acquired languages” (p. 1). Argumentan la preferencia del término porque posee un aspecto neutro, adecuado al amplio abanico de fenómenos que son producto del contacto entre las lenguas (préstamo, transferencia, omisión...). También para eludir desconciertos, Sharwood y Kellerman (1986) se inclinaron por una expresión neutra, que evitara obstáculos especulativos y la acuñaron como ‘influencia lingüística cruzada’ (*crosslinguistic influence*):

[...] the term “crosslinguistic influence” [...] is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-

related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena. (p. 1)

Uno de los principales estudiosos de la lingüística de contacto es Weinreich, y en su libro *Language contact* (1953) emplea el vocablo ‘interferencia’ para explicar los obstáculos procedentes del bilingüismo y de la regla de las lenguas que están en contacto. Este pionero explica la interferencia como “those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of language contact” (Weinreich, 1953, p. 1). Pero en contraste con el enfoque estructuralista, Weinreich estima como orígenes de la interferencia tanto los factores estructurales o lingüísticos como los no estructurales extralingüísticos. Desde él, otros investigadores del contacto han empleado esta idea para aludir a lo que valoraban como calco, desvío, error o préstamo, con el matiz negativo que dichos términos conllevan. En 1967, Clyne, plantea reemplazar interferencia por transferencia para explicar el contacto lingüístico y eludir el tono peyorativo de la palabra. Germán de Granda (1996) o Silva-Corvalán (2001), plantean la disimilitud entre interferencia y transferencia al considerar si las influencias de una lengua sobre otra son inseguras y circunstanciales o si están fuera de la regla, situaciones que se tendrían en cuenta como interferencias; estas modificaciones se considerarían transferencias si son metódicas y no van en contra de las reglas gramaticales de la lengua receptora.

Aunque también, podemos inclinarnos por una definición más efectiva de interferencia, la autora Alma Flor Ada (1985), manifiesta que:

La mezcla de códigos que realiza el verdadero hablante bilingüe cuando se comunica con otro hablante bilingüe es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua sino posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas, incluso, críticas. Es algo muy distinto que recurrir a préstamos por falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla (p. 76).

Con respecto a esta opinión, al ser la interferencia un fenómeno innato e ineludible, no prevalecerá la obligación de una modificación rápida a exclusión de ciertos casos en los que la comunicación se encuentre totalmente incapacitada.

Con referencia al vocablo ‘transferencia’, dichos fundadores limitan su empleo a “those processes that lead to the incorporation of elements from one language into

another” (Kellerman y Sharwood Smith, 1986, p. 1). En relación a los términos interferencia y ‘facilitación’ (*facilitation*) y sus correspondientes connotaciones positivas y negativas, manifiestan que hacen referencia a cursos psicolingüísticos y que es preferente restringir su uso al contexto de la hipótesis conductista.

Gass y Selinker (1983) manifiestan que el vocablo transferencia es un poco confuso. De esta manera, sería indispensable especificar en qué terreno se va a considerar la influencia lingüística: en el terreno del ‘desarrollo’ que se oculta a la intervención verbal o en el terreno del ‘resultado’, sean fallos o no. Según estos investigadores, únicamente desde la perspectiva del resultado evidente de la intervención del alumno, se destaca la diferencia entre transferencia positiva y negativa.

La descripción de transferencia lingüística de Odlin (1989), trata sobre la influencia de las semejanzas y las disimilitudes entre la lengua materna y la lengua que se estudia. Él, opta por los términos ‘transferencia’ (*transfer*), o, ‘influencia intralingüística’ (*cross-linguisticinfluence*) y así denomina “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously [...] acquired” (p. 27). Diferencia entre transferencia positiva y negativa. La primera permite el curso de la adquisición de la segunda lengua como efecto de la similitud estructural entre las dos lenguas. Por otra parte, la transferencia negativa, a la que a su vez califica como interferencia, es el resultado de las disimilitudes entre la L1 y la L2 y se presentan en fallos y “other effects that constitute a divergence between the behavior of native and non-native speakers of a language” (Odlin, 1989, p. 167). Grosjean (2011) valora que la transferencia está vinculada a la competencia lingüística del sujeto. Odlin (1989) sugiere que la transferencia lingüística ocurre a nivel discursivo, podemos verla en la amabilidad (cuando nos disculpamos, ser directo o indirecto, y solicitar algo) y en la coherencia (relevancia y lógica), a niveles semántico (léxico), sintáctico (el orden en la estructura de la frase), fonético, fonológico y en la escritura. Añade qué causas no estructurales, tales como la personalidad, causas socio-pedagógicas y el contexto social, al igual que la consciencia lingüística, detonan la transferencia lingüística en el discurso del individuo. Odlin (1989), a su vez, afirma que la transferencia lingüística es un fenómeno que sucede en todos los subsistemas lingüísticos.

En cambio, MacWhinney (2004) muestra, en el ejemplo unido de competencia, que los alumnos de una L2 tienen como retos aumentar la transferencia lingüística positiva (cuando la estructura y léxico encajan), eludir la transferencia negativa (cuando las estructuras no encajan, produciendo falsos cognados) y anteponerse a las consecuencias de la edad. Determina que es posible transferir componentes en el léxico, la fonología, la ortografía, la sintaxis y la pragmática, pero que pocas veces se contemplaran en la morfología.

Con respecto a los términos ‘préstamo’ e ‘interferencia’, el examen del grado de apropiación total o parcial de las lenguas en contacto ha generado el interés de sustentar las diferencias entre dichos conceptos.

El autor Thomason (2001) estima que los cambios impulsados por contacto en los que la enseñanza imperfecta ejerce un papel fundamental son ‘interferencias’, mientras que los cambios impulsados por el contacto en los que la enseñanza imperfecta no es un elemento significativo serían los ‘préstamos’. Igualmente, la investigadora, expresa que en la interferencia existe escasez de léxico transferido y más gramática y, en cambio, en el préstamo se transfiere más vocabulario y menos gramática. De este modo, se estima que las interferencias son principalmente fonéticas, pero, además, pueden ser morfológicas e incluso sintácticas, mientras que los préstamos son léxicos.

Winford, en 2005 reformulaba la proposición de Van Coetsem (1998) y aclaraba un concepto del contacto lingüístico direccional, donde el hablante transfiere conceptos de su lengua dominante a su lengua receptora, a lo que se define como ‘imposición’ y, por otra parte, aclara que, si el hablante transfiere aspectos de su lengua no dominante a su lengua dominante, hablamos de ‘préstamo’. En contraste con Winford, Palacios (2011) tiene una perspectiva más activa del contacto lingüístico y entiende los cambios impulsados por contacto como ‘bidireccionales’, es decir, que pueden ocurrir entre ambas lenguas participantes en el contacto cuando se da una circunstancia de contacto histórico potente.

Aunque existe una complicación terminológica y conceptual que caracteriza al fenómeno de la influencia entre lenguas, resulta imprescindible que hay que acoger algún término/s para calificar el aludido fenómeno. Empleamos el término ‘transferencia’ para mencionar en sentido extenso la influencia y las consecuencias de la

L1 sobre la L2, independientemente de que estos se enuncien en aspecto de fallos o no. La preferencia de este vocablo viene ocasionada por ser uno de los más divulgados en la bibliografía concreta consultada y además no supone ninguna evaluación negativa. No obstante, tenemos presente sus restricciones y la confusión del fenómeno en sus diversas demostraciones, y estamos de acuerdo con Odin (1989) en que:

A fully adequate definition of transfer seems unattainable without adequate definitions of many other terms, such as *strategy*, *process*, and *simplification* (...) Thus, one might plausibly argue that a fully adequate definition of transfer presupposes a fully adequate definition of language. (p. 28)

La evolución de la transferencia lingüística

La idea de transferencia lingüística o la influencia de la lengua materna en la segunda lengua, evolucionó esencialmente en el marco de las hipótesis del análisis contrastivo y el análisis de errores empleadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Charles Ferguson (1965) apoyaba que dicha interferencia era uno de los obstáculos más significativos en la enseñanza de una L2. Este es el motivo por el cuál un análisis contrastivo detallado de ambas lenguas era un apoyo magnífico para la organización de materiales, la programación de los años académicos/materia y el progreso de métodos didácticos.

Si ya el fenómeno de transferencia es objeto de un enérgico atractivo desde finales del siglo XIX, a mediados del siglo XX es cuando se comienza a utilizar el vocablo *transferencia* con mención a este fenómeno lingüístico. Desde la publicación en 1945 de *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de Ch. Fries, se viene considerando el rol que la L1 ejerce en la enseñanza de la LE. En los periodos de los 50 y los 60 del siglo XX, el aprendizaje de la LE se corresponde con las hipótesis conductistas, a la luz de las cuales la enseñanza se comprende como un desarrollo de imitación de un prototipo apropiado (el docente, libro de texto...), con la finalidad de obtener unos métodos apropiados en la LE. Como en cualquier otro tipo de enseñanza, además, en el de la LE se parte del origen de que los métodos obtenidos previamente, (la articulación requiere de unos sonidos, unas concretas estructuras gramaticales...), limitan la obtención de los nuevos métodos en la LE.

Casi desde que comienza a tener una cierta transcendencia en el marco de la adquisición de una L2 y hasta hoy, el fenómeno de la transferencia lingüística ha sido elemento de debate.

Desde hace unos años, la atracción por la comunicación especializada se ha intensificado, tanto a lo que se refiere a su descripción como en lo concerniente a su desarrollo de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez Piñeiro y García Antuña, 2009). El estudio hipotético y estudioso de las lenguas de especialidad se ha reflejado en revistas de una gran reputación como *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, *English for Specific Purposes*, o *Ibérica*.

La influencia de la L1 en el estudio de una L2, está vinculada con la percepción de semejanzas entre ambas lenguas (Ringbom, 1987, p. 50). Por otro lado, Kellerman (1983, p. 114), determinó dos teorías vinculadas con la apreciación del aprendiz. La primera aspira que entre más reducida sea la distancia divisada por el aprendiz entre la L1 y la L2, más transcendencia poseen los anteriores conocimientos lingüísticos. Segundo, (Kellerman, 1983, p. 177) se fundamenta en la apreciación subjetiva que posee el aprendiz de su particular lengua: si una estructura de la L1 se entiende por el nativo hablante como exclusivo y no habitual, o peculiar, se restringe la posibilidad de transferencia de la estructura a la L2. Ambos supuestos, nos facilitan fundamentos considerables para examinar la influencia de la L1.

Los comentarios metalingüísticos brindados por los aprendices sobre la lengua estudiada, aportan de forma relevante al estudio en la adquisición de segundas lenguas (Bailly, 1990, p. 121). Dichos comentarios, adquiridos por medio de entrevistas audio grabadas, nos aportan una forma para tener más información acerca del desarrollo de adquisición (Buck y Jenkins, 1990), y para analizar la influencia de la primera lengua en la apreciación de la segunda lengua.

Los aprendices de una L2, habitualmente se auxilian de su L1 para producir en la lengua que se encuentran estudiando, nos referimos a la transferencia lingüística. Cuando los alumnos no hallan las ideas que precisan en ciertas ocasiones para expresarse, tiran de su L1 para intentar describir sus pensamientos. Dicho de otra manera, los alumnos se valen de su L1 para intentar comunicarse en la L2, esto conlleva que los alumnos copien los mismos modelos comunes lingüísticos escritos en ambos

lenguajes. Considerando que, en el instante de comenzar un proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, los aprendices cometen el fallo habitual de partir de la L1 para organizar una composición tanto oral, como escrita, es imprescindible plantear una estrategia que admita disminuir lo máximo posible la influencia de la L1 al instante de producir en una L2. Es habitual que el alumno en las fases preliminares del aprendizaje de una segunda lengua, perpetúe fallos lingüísticos en la producción de su L2, puesto que, la L1 del alumno reemplaza los huecos lingüísticos en el desarrollo de construcción del texto para conseguir la comunicación del pensamiento, (Pulido, 2010). La semejanza y diferencia son esenciales para llegar a esclarecer el funcionamiento de las diferentes lenguas (Deza Blanco, 2006), por tanto, la significación de estos aspectos se pone especialmente notorio en el desarrollo de aprendizaje y asimilación de la segunda lengua. Podemos ordenar las transferencias lingüísticas de dos formas: petición de información, o, petición de confirmación. La primera forma, encontramos que el alumno ignora los elementos lingüísticos a emplear y solicita al interlocutor que le proporcione la información, en la segunda manera, la hallamos luego de que, de forma lúcida, el alumno emplea un componente que podría ser de su propia lengua, y pide al interlocutor que corrobore las ideas usadas. Cuando existen semejanzas en las lenguas, se conoce como transferencia positiva, pero, cuando existen disimilitudes, hablamos de transferencia negativa, es decir, se halla un error de transferencia lingüística. Los aprendices emplean estas estructuras como estrategia de producción. En determinadas circunstancias, los aprendices realizan traducciones literales desde su L1, incluso, emplean normas gramaticales de su L1 en la producción de la L2.

Se fija entonces pues, que el desarrollo de enseñanza de las lenguas extranjeras, los aprendices hallan ciertos inconvenientes para conseguir ser comunicativamente competentes, entre los cuales se halla la interferencia lingüística a nivel oral y escrito la cual origina errores fonéticos, morfosintácticos, semánticos, discursivos, entre otros. (Ángel, 2010).

Tal y como determina Blas Arroyo (1991), este vocablo se establece en el terreno de la física, se empleó por primera vez en el entorno lingüístico durante la primera mitad del siglo XX en el IV Congreso Internacional de Lingüistas de Copenhague en 1936. Diferentes investigadores como García Yebra (1989), examinan este fenómeno como negativo, quien manifestó que: “(...) Las interferencias son calcos

innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc”.

Por otro lado, el autor Baetens (1986) afirma que una interferencia significa incluir componentes formales de un código (fonológicos, léxicos, sintácticos...) en otro código diferente, dicho de otra manera, para este autor, las interferencias son a su vez derivaciones de la regla que se pueden justificar únicamente cuando existen dos lenguas en contacto. No obstante, Granda (1996), propone calificar transferencia a los fenómenos producidos por el contacto entre ambas lenguas, pero, realizando una doble denominación: si el producto de determinado contacto se tiene en cuenta como una desviación de la regla, hablamos de agramatical, ahí nos referimos a interferencia, pero si el producto de determinado contacto es gramatical, está dentro de la regla, Granda se refiere a la convergencia.

Según Codina (1997), la interferencia alude a la variación lingüística que ha sucedido en una lengua concreta, impulsada por la influencia de una segunda lengua, en otros términos, la interferencia reside en el intercambio de mensajes, oraciones o palabras de una lengua a otra. Siguiendo a Krashen (1983, pp. 90-148, citado por Martínez Agudo, 1999) se necesita combatir, pues no se debe aceptar que el conocimiento de la L1 se interponga en la producción de la L2 porque la interferencia entorpece la dinámica del desarrollo de adquisición de la nueva lengua. Por otro lado, Juhász (1970) citado por Gil Valdés (2010), la interferencia se origina cuando el traslado (transvase) de la primera lengua a la segunda lengua es promotora de errores, y tiene en cuenta la transferencia por el contrario como positivo, puesto que, si sucede el traslado de la L1 a la L2, se puede lograr como solución un empleo lingüístico correcto.

Conforme a la hipótesis de Krashen (1985) la transferencia surge cuando se apela a la lengua nativa por carencia de un conocimiento imprescindible de la segunda lengua, y de este modo el empleo de la norma de la lengua materna. El alumno emplea diversas estrategias para ser capaz de estudiar de forma más positiva, el idioma que está aprendiendo. Cuando el aprendiz comete errores y utiliza normas de su lengua materna que ya sabe, comete errores de transferencia lingüística o transferencia negativa. “La transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua

meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida” (Odlin, 1989, p.27). Barbieri (2007), detalla los tipos de errores que ocasiona la transferencia negativa, estos son de producción, subproducción, superproducción, mala interpretación e hipercorrección.

Tal y como explica Ellis (1994), fue tanta la magnitud de oposición sobre las hipótesis conductistas, pero sobre todo su visión interferencia o transferencia, que bastantes indagadores estaban inclinados a censurar su consideración como elemento de adquisición de la segunda lengua. Puesto que las teorías conductistas habían abandonado todo su prestigio en favor de una concepción más cognitiva acerca de la enseñanza, no debe impresionar que bastantes estudiosos se resguardaran en el análisis del error para negar las exigencias del análisis contrastivo. De este modo, Ellis (1994) alega que “[...] *scholars were too ready to reject the ideas of transfer and behaviourism [...] researchers like Dulay and Burt mistakenly dismissed transfer, often on the basis of flimsy evidence*”(p. 315). Como determina Ellis, (1994), “[...] the correlation between behaviourism and transfer errors on the one hand and mentalism and intralingual errors on the other hand is simplistic and misleading”.(p. 60)

Otros autores como Poma y Toledo (2009), establecen que la interferencia puede ser contemplada como la transferencia de los componentes de una lengua a otra en diversas fases, incluyendo, el fonológico, gramatical, lexical y ortográfico.

La transferencia era el dispositivo primordial para el análisis contrastivo, al que se recurría en el progreso de la enseñanza de una segunda lengua y causa primordial de los fallos perpetrados. Tal y como menciona el autor Sánchez-Iglesias (2009), la lingüística contrastiva posibilitaba que las interferencias que el aprendiz tenía en el empleo de la L2 se adelantaran por medio de un análisis contrastivo de la sintaxis y morfología de ambas lenguas.

Luego, el análisis de errores tuvo en cuenta la transferencia lingüística como una estrategia intrínseca del sujeto para la producción de su interlengua, aunque considerando que no se trataba solamente de este dispositivo amenazante. El AE, daba menos importancia a la transferencia, que, de este modo, se deterioraba el sólido significado negativo que previamente tenía. Como originalidad significativa, se enfocaba en el análisis de las producciones de los aprendices, no en la simple

comparación de los sistemas lingüísticos (Corder, 1981). Igualmente, se fija que, en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, los aprendices descubren algunas dificultades para conseguir ser comunicativamente eficaces, entre las que se halla la interferencia lingüística a nivel escrito y oral la cuál produce fallos semánticos, discursivos, fonéticos, morfosintácticos, y demás. El desarrollo de interferencia puede aparecer cuando las repeticiones gramaticales o culturales discrepan entre ambas lenguas (L1 y L2), puesto que el alumno está habituado a usar un modelo gramatical concreto, se inclina a utilizarla a su vez en la lengua meta, y por consecuencia surge un error; un ejemplo, puede ser cuando un hispanohablante que estudia inglés expresa: I have 20 years old (Piñeros, 2018).

Esta idea se ha redimensionado hoy en día, donde el alumno es “[...] un participante activo en el proceso de aprendizaje y el fenómeno de la transferencia se concibe como una de las estrategias centrales que este pone en marcha”. (Alexopoulou, 2010, p. 30).

En otras palabras, el estudiantado, de una manera activa, propone teorías en la segunda lengua utilizando como recurso la lengua materna. En este sentido se postula el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que tiene en cuenta la transferencia favorablemente como un dispositivo que implica “[...] movilizar conocimientos de otras lenguas para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua” (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006, p. 488); dicho de otro modo, no la sugiere como un problema, al revés, más bien como un instrumento de enseñanza.

Dicho de otro modo, los desarrollos de transferencia son de bastante distinta naturaleza. Pueden surgir en cualquier fase: semántico, fónico, léxico, sociolingüístico, morfosintáctico, sociocultural..., tanto en la producción como en la percepción, como en la lengua oral y escrita. Una de las exposiciones más evidentes es la transferencia fónica, encargado del calificado *acento extranjero*.

Si bien la transferencia más analizada es la que ocurre de la L1 a la L2, las probabilidades son varias, puesto que, el desarrollo puede originarse entre cualquier lengua que tenga conocimiento; incluso de un idioma extranjero a su propia L1.

Cuando lo que el alumno pasa de su L1 a la LE es equivalente o, bastante similar en las dos lenguas, el desenlace del curso de transferencia es victorioso y siendo así, hablamos de transferencia positiva; un ejemplo, es cuando un alumno franco hablante escucha un enunciado en español con tono final elevado y lo interpreta como una pregunta. Mientras que, si lo que el alumno pasa a la LE no corresponde y origina un fallo, por lo tanto, hablamos de transferencia negativa o de interferencia; un ejemplo, es si un alumno sino hablante responde a una pregunta negativa con un *sí*, cuando realmente, quiere decir *no*. [- ¿No quieres té? - Sí]

Se puede determinar cómo interferencia **fonológica** a aquellos sistemas o artículos que incluyen el acento extranjero, la rima, el tono y los sonidos del habla de la L1 influyendo en los de la L2. La interferencia **gramatical** simboliza cómo la lengua materna influye en la L2 en términos de estructura de las palabras, empleo de pronombres, determinantes, tiempos y modo. Con respecto a la interferencia **lexical**, se entiende como el préstamo de palabras de una lengua a la otra, transformándolas en sonidos más conocidos y naturales en la L1. Y, la interferencia **ortográfica**, alude a la manera de deletrear un vocablo en una lengua variando la otra.

Regarding the target language, research addressing this issue has shown that not all areas of language are equally prone to transfer. SLA studies carried out on language transfer have concluded that the area of the target language which tends to show an overwhelming predominance of L1 influence is lexis or vocabulary generally known as lexical transfer (Agustín Llach, 2010, citado en Manzano Vázquez, 2014, p. 62).

Citando a Manuel Wood (2002), desarrollaremos un poco más las interferencias a los niveles de la fonología, el léxico, la sintaxis, y el discurso:

1. **La fonología** es la transferencia más evidente y menos debatida, y es la que se vincula al sistema fonológico de un idioma. Weinreich (1953) dice que la interferencia en este punto está relacionada con la manera en que un hablante bilingüe, o que posee conocimientos de dos idiomas, vincula un fonema de su L2 con uno de su L1 y lo reproduce conforme las normas que se rige en su L1. Es decir, un hablante de un idioma extranjero puede tener más complicaciones en pronunciar los sonidos de la L2 que un hablante de lengua extranjera, llamémoslo X.

Aunque Odlin (1989) reitere que, “There is Little doubt that native language phonetics and phonology are powerful influences on second language pronunciation [...]” (p. 120), o sea, las consecuencias de la primera lengua en la pronunciación de la L2, son más que evidentes. Conforme Flege (1980, citado en Odlin, 1989), “[...] learners are capable of modifying their production of sounds so that their pronunciation comes closer to the target language norms” (p. 113). La adquisición de los sonidos, sea en la primera lengua o en la lengua meta, implican elementos de desarrollo propios del idioma. Major (1986, 1987) fija la teoría de que los errores de transferencia son mucho más obvios en las fases preliminares de adquisición en tanto que los errores de desarrollo son más frecuentes cuando los avances del alumno son bastante importantes.

2. **El léxico** las interferencias en esta fase suceden cuando un hablante bilingüe o que esté en proceso de serlo trata de crear una conversación, utiliza palabras y estructuras fraseológicas ya usando términos que emplearía en su L1 sin considerar su consecuencia en la L2, cumpliendo las normas de formación de vocablos de su L1. Según Kellerman (1987, p. 42), “[...] there are enormous quantities of evidence for the influence of the L1 on IL when it comes to lexis”. Bastantes alumnos se inclinan a emplear equivalentes de su L1 que son incorrectos en la lengua meta y esto origina frases incorrectas. Hablantes de español que estudian inglés como L2, manifiestan transferencia negativa cuando dicen: *I forgot my keys at home*, puesto que usan la misma oración que en español, *Olvidé mis llaves en casa* y no la adecuada en inglés *I left my keys at home*. Lo mismo ocurre a la inversa, ingleses estudiantes de español como segunda lengua que interpretan el verbo *can* incorrectamente en frases como *Yo puedo tocar la trompeta*, cuando realmente lo que quieren expresar es *Yo sé tocar la trompeta*.

Tal y como comenta McCarthy (1990, p. 22), nos encontramos situaciones en las que puede ser complicado para los alumnos entender el significado correcto de un vocablo que expresa una idea semántica en la lengua meta cuando esa idea en la lengua materna requiere más de un vocablo o, simplemente no posee de una palabra para manifestarla. En estas

situaciones, la transferencia puede ser de igual modo negativa si dichos alumnos interpretan las ideas o vocablos desde su L1 o utilizan paráfrasis inútiles e insignificantes para exteriorizar una idea que únicamente necesita un vocablo en la L2. En palabras muy acertadas de Sweet (1899/1972), “Mastering the vocabulary of most European languages means simply learning to recognize a number of old friends under slight disguises [...]” (p. 66). Claramente, los idiomas relacionados favorecen a los alumnos la adquisición del léxico, puesto que las similitudes en forma y significado establecen componentes que favorecen la enseñanza. Pese a que Sweet (1899/1972, p.66) confirmó que en escaso tiempo es posible controlar el léxico de otro idioma que esté relacionado con nuestra lengua materna, hay situaciones en que por mucho que las ventajas de un vocabulario en cierto modo habitual, imprescindiblemente hay que tener precaución. Odlin (1986), manifiesta que: “[...] there are pitfalls in the form of “faux amis”, the “false friends” notorious to many language teachers”. (p. 78). Tal como *constipated* y *resfriado* (constipado), existe una interferencia cuando el alumno dice: “**I’m constipated**” y realmente quiere decir que tenía un resfriado, la expresión correcta empleada en inglés sería “**I have a cold**”.

3. **La sintaxis** es la transferencia quizás más cuestionable, aunque se hallan pruebas obvias de transferencia positiva y negativa en investigaciones acorde con el orden de palabras en la frase, la negación y oraciones de relativo. Rutherford (1983) valora el orden de las palabras como resultado de transferencia discursiva y no sintáctica. En cambio, Ellis (1994) dice:

[...] Rutherford’s rejection of word order transfer is open to criticism. Thus, while there can be few objections to his claim that discourse and pragmatic transfer is common (see Kasper 1992 [...] for evidence supporting this) his assertion that it is more prevalent than syntactical transfer needs to be treated with circumspection. (p. 317)

Los autores tienen dificultades para aclarar las distintas demostraciones de transferencia discursivas o sintácticas. En la adquisición del orden de las palabras, la negación y las oraciones de relativo, la transferencia se manifiesta

como un elemento considerable, aunque habitualmente se manifiesta en conjunción con otros desarrollos de adquisición, varios de los que evidencian la presencia de influencias universales y tipológicas.

Como manifiesta Odlin (1989):

With regard to word order, an important influence of language universals seem to be the effect that the discourse has on the arrangement of basic clause constituents. With regard to relative clauses typological factors [...] appear to have a strong influence on the development of complex syntax [...] And with regard to there is also developmental sequences, albeit with some individual differences. (p. 110)

Odlin (1990), insiste en que es razonable aguardar que la influencia de la L1 no sea tan evidente en el campo de la sintaxis como lo es en el léxico, el discurso y la pronunciación, puesto que, el conocimiento metalingüístico del alumno que habitualmente está más desarrollado en lo que concierne a las características gramaticales que en lo que corresponde a las discursivas o pragmáticas, conseguirá que el alumno domine el uso de las formas gramaticales con mayor conciencia que las relativas a cualquier otro nivel lingüístico, esto origina un estorbo de la transferencia.

4. El discurso las infracciones de las reglas de comunicación de la lengua meta que perpetua un alumno son más graves que los errores sintácticos o de pronunciación, ya que pueden perjudicar lo que se califica como *autopresentación* (*the presentation of self*. Richards, 1980, p. 430). Según este autor, la transferencia de las peculiaridades del discurso y la comunicación de la lengua materna a la lengua meta inglés puede generar efectos más graves que los errores de nivel sintáctico o pronunciación, pues la destreza discursiva se encuentra profundamente unida a la imagen que un hablante muestra a los otros personalmente. La transferencia en el terreno del discurso, origina serias consecuencias en la competencia lingüística de los alumnos. Se ha demostrado el hallazgo de disimilitudes discursivas entre las lenguas (cross-linguistics), pero de momento, las influencias que surgen entre las mismas no se han analizado en intensidad. Rutherford (1983)

expone: “I take these observations as evidence that it is therefore discourse and not syntax that gives gross overall shape to interlanguage”. (p. 368)

Considerando lo mencionado anteriormente, podemos hacer una clasificación de las interferencias más simplificada tanto a nivel fonológico, léxico y sintáctico:

- *Fonológico:*

1. Por disimilitudes en el sistema fonético.
2. Por hallarse con grupos consonánticos inusuales.
3. Por estar habituados a pronunciar los fonemas que visualizan.
4. Por efectuar una lectura o emisión de vocablos que en la lengua extranjera inglesa incluyen algún diptongo siendo fieles a la pronunciación española.
5. Por variar la tonicidad de un vocablo al parecerles irreconocibles.
6. Por hallarse con palabras semejantes en las dos lenguas y pronunciarlos como lo harían en español.

- *Léxico:*

1. Por cumplir las normas españolas de formación de vocablos y utilizar unidades fraseológicas que no se hallan en inglés.
2. Por sobregeneralizar y ocasionar términos agramaticales en inglés.
3. Por usar un término que en inglés se considera un *false friend*.
4. Por disimilitudes de ejemplo socio-cultural.

- *Sintáctico:*

1. Por disimilitudes en el orden de palabras.
2. Por exclusión del sujeto.
3. Por vincularse con el empleo de las siguientes categorías gramaticales: artículos, adjetivos, adverbios, pronombres, verbos y preposiciones.

Odlin (1989), dialoga que los aprendices extranjeros transfieren su idioma materno al inglés cuando producen sus redacciones académicas. Krashen (1981), defiende que existen transferencias de la L1 positivas y negativas, que consideran verdaderos y falsos cognados (vocablos que comparten significado, ortografía y pronunciaciones parecidas en dos lenguas). De igual modo, Orduz (2012) deduce que existen sonidos vocálicos que no corresponden a un idioma u otro, por este motivo estos

sonidos terminan siendo una fase intermedia entre el inglés y el español, lo que evidencia la interlengua en el desarrollo de aprendizaje.

Mientras que, Pulido (2010), establece que otras complicaciones que puede percibir un alumno de una segunda lengua se vinculan con aspectos morfológicos y semánticos que, pese a que estén presentes en la adquisición de L1, se hacen más complicadas en el aprendizaje de L2. Un tema peculiar de complicación morfemática para la comprensión es la “transparencia engañosa” (deceptive transparency) o cognado falso. De esta manera, Mayordomo (2013), citando a Baetens (1986) habla de que una interferencia implica introducir componentes formales de un código (fonológicos, sintácticos, léxicos...) en otro código diferente. Acorde con su expectativa, sí se halla una interferencia y es negativa. Yebra (1989), citado por Mayordomo, plantea que las interferencias son calcos sobrantes o incorrectos, contrarios a la regla o hábito de la lengua término, y son intrusivos.

Los autores conductistas comprendían la transferencia lingüística principalmente como una fuente de error e interferencia en la enseñanza de segundas lenguas, puesto que los hábitos en la L1 se consideraban profundamente arraigados. Aunque otros autores han comentado que muchos de los errores perpetuados en la L2 no tenían su inicio en la L1 (Ángel, 2010).

Según Ribas, et al. (2014, p. 12), aplicar el paradigma gramatical en sí mismo no está igualado con dar una efectividad práctica a los temas gramaticales y aceptaría amplificar un entendimiento del método más estructurado y un empleo de la lengua más real y sensato.

Ya que los contextos de contacto de lenguas son distintos y engorrosos, implica que los cambios impulsados por contacto van más allá del planteamiento de la sencilla entrada de los elementos de una lengua a otra (Heine y Kuteva 2005), lo que se ha calificado *calco estructural* o cambios directos impulsados por contacto (Palacios, 2011).

Definitivamente, hay además cambios indirectos inducidos por contacto (Palacios, 2011) que no significativos o trasvasan componentes directamente de una lengua a otra, pues son cambios que se originan desde aspectos o estructuras presentes en las dos lenguas. Estos cambios ocurren por *convergencia lingüística*. En otras

palabras, mientras que la *interferencia* se vincula con la recepción de un aspecto externo de una lengua a otra, la *convergencia* mencionara los cambios o innovaciones en la estructura de una lengua para acercarse a la otra lengua en contacto. Vemos un ejemplo en los sistemas pronominales átonos de tercera persona de diversas franjas de contacto lingüístico. En español, los pronombres de objeto indirecto (*le/s*) nunca cambian, pese a que su referente sea masculino o femenino.

1.2.21 Perspectivas actuales

Pese a las abundantes críticas de que han sido objeto el análisis contrastivo y la teoría de la transferencia, este enfoque actual es de prestigio para expertos en lingüística, los cuales siguen pensando que la transferencia es un fenómeno esencial en las fases de adquisición de una LE y, a su vez, parece ser un elemento concluyente en las fases de fosilización.

La transferencia negativa o interferencia ha despertado más interés que la transferencia positiva, tanto entre los lingüistas como entre los docentes de lengua extranjera y los propios aprendientes. En efecto, cuando el alumno pasa desprevenido a su profesor, a sus compañeros y otros interlocutores, se crea una situación en la que la comunicación se ve afectada y puede surgir una serie de problemas que complican el proceso de aprendizaje. En cambio, en aquellas ocasiones en que la transferencia origina un fallo, es más sencillo que alguno de ellos lo localice, lo subsane, lo aclare... Los mismos aprendientes, seguramente sean más conscientes de algunos de sus mismos errores por transferencia negativa que de los de aciertos por transferencia positiva.

Entre los errores más obvios tendríamos que recalcar la verificación de que muchos fallos no eran debidos a la influencia negativa de la L1, y sí a la contraposición de las predicciones. Ciertos puntos gramaticales que habían sido considerados como problemáticos por parte del análisis contrastivo resultaron no serlo, y, al contrario. La mayoría de los fallos cuya causa se había asignado a la interferencia, eran parecidos a los que perpetran los niños al interiorizar la L1, así pues, esto refutaba en parte la idea de la transferencia negativa.

Al principio de estas investigaciones, existía una preferencia por explicar el contacto lingüístico desde un punto de vista prescriptivista donde se mencionaban

condiciones, limitaciones o las consecuencias negativas de la influencia de las lenguas en contacto; de este modo, en diversos momentos se consideraban estas variaciones y cambios lingüísticos como desvíos gramaticales. Actualmente, las investigaciones teóricas sobre el contacto de lenguas han progresado notablemente, puesto que se han indagado abundantes situaciones de contacto centrando el interés en el hablante y no únicamente en las soluciones contempladas en las lenguas o en qué aspectos pueden prestarse de una lengua a otra, como viene haciendo el grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid *Cambio lingüístico en situaciones de contacto* (desde 2006).

1.2.22 El tratamiento del error

El tratamiento del error es necesario y ocurre siempre en el aula, y no es más que la conducta del profesor después de un error del alumno en el que el profesor pretende informar al estudiante acerca del error (Chaudron 1988, p. 150), facilitando RC (retroalimentación correctiva). Visto que gran parte de las ocasiones el profesor tiene que considerar la manera de atender el error en el instante en el que se origina, la ausencia de modelos anteriores dificulta la creación de un proceso de retroalimentación correctiva adecuado. La postura ante los errores y el método del docente son esenciales para evaluar si se subsanarán los errores, en qué momento se modifican y de qué manera. Con respecto al error oral, el tipo de correcciones que se emplearán dependerá no sólo de la postura y método del docente, sino del currículo y la metodología utilizada, la proporción de estudiantes por aula, la actividad que se esté desarrollando y del tiempo habilitado para esa actividad.

Como primer paso para el tratamiento del error, debemos incorporar las cinco preguntas utilizadas por Hendrickson (1978) en su estudio del tratamiento del error en clase, y que han sido de apoyo a especialistas y profesores:

1. ¿Se deben corregir los errores de los aprendices?
2. ¿Cuándo deben ser corregidos los errores?
3. ¿Qué errores deben ser corregidos?
4. ¿Cómo deben ser corregidos los errores?
5. ¿Quién debe hacer la corrección?

Una estrategia pedagógica eficaz consiste en evitar la corrección inmediata de los errores cometidos por los estudiantes, fomentando en su lugar la autoevaluación y la corrección entre pares. De esta manera, el docente asume el rol de facilitador, favoreciendo la reflexión crítica en torno al error y promoviendo un aprendizaje más consciente. Este enfoque permite al alumno observar sus equivocaciones de manera más pausada, lo que contribuye al desarrollo de su capacidad para reflexionar y, en última instancia, *aprender a aprender*. Blanco (2012, p. 2) establece en uno de sus artículos que el profesor de lengua extranjera debe lograr que los alumnos adquieran autonomía, de este modo se estimula a los estudiantes a evaluarse y corregirse ellos mismos.

Además, Blanco (2002, p. 17) destaca lo importante que es que los aprendices se enfrenten al error sin traumas ni complejos. El autor determina que, si el estudiante es castigado al perpetrar errores, establecerá tácticas de defensa y de huida para impedir o camuflar los errores, y que no deseará conversar ni escribir por temor al error. Los errores camuflados son más complicados de modificar que los errores visibles, así que es esencial que el estudiante no tenga temor a cometer errores en público.

Las estrategias didácticas no deben limitarse a señalar los elementos incorrectos de un texto, ya sea oral o escrito. Por el contrario, deben guiar al alumno a reflexionar sobre esos errores y a proponer soluciones, sin perder de vista la totalidad del mensaje que se desea comunicar. En este sentido, la corrección debe realizarse dentro del contexto, evitando centrarse únicamente en aspectos aislados o excluidos.

Finalmente, es necesario considerar factores individuales como la edad del aprendiz y el nivel de adquisición de la lengua. En el caso de estudiantes principiantes, la enseñanza debería centrarse principalmente en la lengua oral, procurando una aproximación práctica e inmediata al idioma académico. En cambio, en alumnos más maduros, la instrucción requiere una atención especial a la organización lingüística, dado que necesitan apoyarse en los parámetros de la L1 y en un aprendizaje más estructurado y formal de la L2 para lograr reorganizar y consolidar sus conocimientos.

CAPÍTULO II.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIÓN.

2.1 Introducción

Una de las primeras investigaciones, y probablemente de mayor alcance, llevadas a cabo en lenguas extranjeras fue la denominada Pennsylvania Project (Clark, 1969). Este experimento se inició en el año 1964 y a pesar de disponer de un gran presupuesto y de involucrar a muchos centros (58), no consiguió demostrar, como se proponía, la superioridad del nuevo método audio-lingüístico sobre el método tradicional.

A partir de Fries (1945) y hasta Lado (1957), se van desarrollando las nociones esenciales del AC. En este procedimiento hemos de recordar una publicación vital que mencionamos previamente. Hablamos de *Languages in Contact* (1953), de Uriel Weinreich. Aunque Weinreich, más interesado por el punto de vista sociolingüístico, se dedica al contacto de idiomas en hablantes bilingües, relaciona dos ideas esenciales que conformarán los cimientos de los posteriores modelos de análisis de datos de ASL (adquisición segundas lenguas): los de transferencia e interferencia, que incluyen a los campos fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo.

La finalidad de este tipo de investigación es la elaboración de una gramática contrastiva que fije un rango de equivalencia de los diversos niveles lingüísticos, con el fin de regular los obstáculos en la enseñanza y las posibilidades de interferencia. Al fin y al cabo, se trata de establecer un rango de dificultad. Además, se perseguía favorecer el aprendizaje de lenguas a través de la elaboración de un material didáctico apropiado que permitiera eludir los errores insistiendo en los aspectos más desviados de la L1 y la L2.

Inmediatamente se desarrollaron estudios contrastivos de idiosincrasia teórica, pero realmente fue Lado, en su destacada obra *Linguistics Across Cultures* (1957), quien propuso varias soluciones al aprendizaje de segundas lenguas. Su finalidad era poder pronosticar los errores y justificar por qué se perpetuaban, así como elaborar pruebas de evaluación apropiadas para determinar el nivel lingüístico alcanzado por el aprendiz y poder realizar una programación íntegra del material aplicado en el aula. Los

inicios del análisis contrastivo implantaban un programa de instrucción cimentado en las similitudes y disimilitudes de la L1 y la L2. Para las estructuras correspondientes se proponía el método de traducción, y para las opuestas, los ejercicios audio linguales. El método continuo a este, es la transferencia positiva o negativa de las estructuras.

2.2 Lengua, hábito y norma en la enseñanza de L2.

Como ya hemos mencionado, Charles Ferguson, director del Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C., fue el encargado de una sucesión de trabajos de análisis contrastivo realizados en Estados Unidos y Europa a mediados de los sesenta, cogiendo la mayoría de las veces el inglés como idioma base, en oposición con idiomas tales como el rumano, polaco, japonés, húngaro, serbocroata, español, alemán o el sueco. Las siguientes investigaciones fueron citadas por Gargallo (1993, p. 51 y ss.):

1. El Proyecto Contrastivo Yugoslavo Serbo-Croata-Inglés dirigido por R. Filipovic a finales de los sesenta, el cual utiliza un modelo lingüístico mixto (estructuralismo y generativismo) que, al mismo tiempo, compagina el análisis contrastivo con el análisis de errores. Los resultados de este trabajo fueron la redacción de una gramática contrastiva y la producción de material con fines pedagógicos.
2. El Proyecto Poznań de Fisiak (1971) sobre el inglés y el polaco, creado en Polonia desde 1965 y que admite únicamente el modelo generativo transformacional. Dio lugar a conferencias, seminarios, tesis doctorales y publicaciones distintas.
3. El Proyecto Contrastivo Rumano-Inglés de la Universidad de Bucarest, la Academia de la República Socialista de Rumanía y el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C., que surgió en 1969 englobaba una definición de los principios teóricos y metodológicos sobre los que se sostenía, tal como una experimentación psicolingüística.
4. El Proyecto Contrastivo Húngaro-Inglés de D.L. Dezló a mediados de los 60 en el Instituto de Inglés de la Academia de Ciencias Húngara, que a su vez se sirvió del Análisis de Errores y del modelo estructuralista.

5. El Proyecto PAKS Inglés-Alemán de G. Nickel, que continua un enfoque generativo-transformacional y se centra en la semántica.
6. El Proyecto Contrastivo del Instituto Mannheim de la Lengua Alemana, cuyos estudios comenzaron en 1970 e implicaban varios idiomas. Este fue el único que no se ayudó de ningún corpus.

Antes de continuar con nuestro repaso a las múltiples investigaciones realizadas, nos planteamos una lista de preguntas sobre la confianza que demuestra el análisis contrastivo:

1. ¿Todos los errores ocurren por interferencia con la L1?
2. ¿La conformación de hábitos es sencillamente lo que subyace en la enseñanza de una L2?
3. ¿Las propuestas del análisis contrastivo tienen cierta aplicabilidad a las dificultades prácticas del aprendizaje de una L2?

En los años 70 estas preguntas fueron el origen de los principales motivos por los que los lingüistas cuestionaron la eficacia del análisis contrastivo. Dando respuesta a la primera pregunta: ¿todos los errores ocurren por interferencia con la L1?, podríamos asegurar que es complicado definir el motivo de un error. En función de investigaciones empíricas, se ha probado que gran parte de los errores no son a causa de la interferencia de la L1 (Důšková, 1983; Dulay y Burt, 1974; etc.). Justamente, aunque los errores originados por la interferencia de la L1 adquieren, en ciertas circunstancias, una media límite del 33% del total de los errores ocasionados por los alumnos (Fernández, 1997), en el trabajo de Dulay y Burt (1974) escasamente se logra un 3%. Esto lleva a Carabias (1996) a confirmar que el problema no existe en el balanceo del número, sino en que la interferencia de la L1 no es el único motivo de todos los errores originados.

Igualmente, Whitman y Jackson (1972) y Hyltenstam (1977) comprobaron la eficacia del análisis contrastivo y corroboraron que éste no es apto para pronosticar todos los errores. Los autores iniciales piensan, también, que frecuentemente las pruebas estructuradas para corroborar el pronóstico del análisis contrastivo están proyectadas previamente a favor de éste, para localizar principalmente los errores ya

vaticinados sin considerar otro tipo de errores. Tras su análisis, fundamentado en dos pruebas de sintaxis inglesa en 2.500 alumnos japoneses y elaborado para cotejar la utilidad del análisis contrastivo, en otras palabras, para contrastar el resultado de las pruebas con los ítems anteriormente establecidos como complicados para estos alumnos por el análisis contrastivo, los autores llegaron a asegurar lo impropio del análisis. Con respecto a los errores y la intervención de la enseñanza, la interferencia no ejerce un rol significativo como consideraba el AC y el presunto escollo no está directamente vinculada con las disimilitudes entre las lenguas. Este tipo de argumentos acarrearón la pérdida de la credulidad en lo establecido por la hipótesis del AC. Después de la verificación del trabajo empírico de Richards (1974), se señaló la presencia de errores intralinguales en la enseñanza de idiomas. Es evidente la presencia de otros elementos a parte de la interferencia interlingual como son las estrategias personales de los estudiantes, el defecto del aprendizaje, la interferencia intralingüística, y también, la estrategia de obviar determinadas estructuras.

Ha sido, en consecuencia, un lastre para las investigaciones anteriores partir en sus estudios de la creencia de que solo hay un origen único para los errores, sin tener en cuenta que existe una relación de elementos dispares. Por otra parte, además se ha juzgado que el análisis del AC se enfoca únicamente en un conjunto uniforme de aprendices de la misma L1, pues se ha de efectuar el análisis fundamentándose en conjuntos diversos de aprendices de diversas L1. Bastantes investigaciones manifestaron que se hallan errores frecuentes perpetrados por abundantes hablantes de L2; en otros términos, existen determinadas características de un idioma que son complicadas de estudiar para los alumnos de distintas L1. Existen otras investigaciones que han revelado que muchos de los fallos que se achacan a la interferencia, se contemplan también en el desarrollo de obtención de la L1.

Referente a la segunda cuestión, ¿La conformación de hábitos es sencillamente lo que subyace en la enseñanza de una L2?, señala Corder (1992, pp. 125-130) que no se puede rechazar el rol que ocupa la creación del método en la enseñanza de la lengua. No obstante, menos aún se puede aceptar que éste sea sencillamente cuestión de lograr un grupo de hábitos. Como afirma Corder, la lengua es una conducta dirigida por normas, no por hábitos, y lo que estudiamos no son respuestas, sino normas para

cimentar respuestas. Este repudio a la teoría de la psicología conductista está unido profundamente a la idea chomskiana y a la idea de gramática universal.

Para Chomsky (1999, p. 8), las normas de creación de frases no incumben ciertamente a la gramática sino al marco del “orden de los pensamientos”, esto es, a una estructura innata de los pensamientos y conceptos. Precisamente, si se cree que la adquisición de la L2 igualmente resulta de una capacidad propia y mental que engloba las características universales de todas las lenguas que se encuentran interiorizadas instintivamente por una asignación biológica, por lo tanto, la evolución de la enseñanza no puede ser un desarrollo racional del tipo estímulo-respuesta, fundamentado en lograr sencillamente nuevos hábitos distintos de los de la lengua materna con una repetición del estímulo. El curso de la enseñanza debe ser un desarrollo ingenioso y lógico en el que el aprendiz ejerce un rol dinámico y se acerca cada vez más a la L2 con unos dispositivos universales naturales que le posibiliten hacer teorías sobre el nuevo método de la lengua objeto y restaurar las normas a las que está expuesto. En otras palabras, lo que un estudiante de la L2 estudia no es un grupo de competencias o normas nuevas, sino que ajusta, reestructura y aumenta las capacidades y conocimientos ya presentes. Los estudios que luego se enfocan en la reproducción de los enunciados de los adultos, estimada esa reproducción como el desarrollo por el que un niño logra su L1, pusieron en tela de juicio el conductismo de ER (estímulo respuesta), puesto que el niño casi nunca produce lo mismo que le transmite el adulto o que éste le modifica. De ahí que el dispositivo de la creación de hábitos distintos a los de la lengua nativa no desempeñe un rol tan significativo como primer paso del conductismo en la enseñanza de la L2. Se llega a rechazar la consideración del hábito, y, también, la repercusión de la L1.

Casado y Guerrero (1993) apuntan que:

Tanto en unos métodos como en otros el papel de la lengua materna y la traducción siempre ha sido polémico. De hecho, su importancia ha sufrido tantas oscilaciones que de ser uno de los principales pilares de algunas metodologías ha pasado a ser la “oveja negra” de otras. (p. 394)

En cuanto a si el análisis contrastivo se fundamenta en que la L1 y la L2 están en contacto íntegro desde el inicio de la enseñanza, los hábitos tradicionales intervendrían en los más recientes a partir del primer instante de la enseñanza de la lengua meta. Debemos cuestionarnos, en qué dimensión se emplean esos hábitos a la enseñanza de la segunda lengua, si, realmente, estos grupos de hábitos no son comparables en su

conjunto, y, es inviable que se estudien desde los inicios. Así pues, la enseñanza no debería enfocarse únicamente hacia el resultado de hábitos, sino que tendrían que considerarse asuntos como el conocimiento anterior, la práctica personal en la enseñanza de la segunda lengua y de otros idiomas, al igual que el hecho de que el desarrollo de la enseñanza de la lengua meta es progresivo. Este tipo de estudios de índole psicolingüístico, que ha revelado las restricciones del aprendizaje anterior, conduce a que se tenga en cuenta que la enseñanza lingüística únicamente no estaría vinculada con elementos externos o con el aprendizaje transmitido, sino que se arrancaría con una absorción natural y perseverante de los principios cimentados.

Aun así, Raya y Gila (1994, p. 6869), manifiestan que, si el lenguaje es una muestra dirigida por normas, éstas pueden favorecer a los estudiantes en su aprendizaje de una lengua meta. Esto induciría que se fuera cimentando un método de normas psicológicas (RP) en la gramática de la interlengua del estudiante (G3) y que estas normas tienen correspondencia con las normas lingüísticas (RL) que intencionadamente son estudiadas a través de una sucesión analítica de reflexión. Según estos investigadores, el método de normas psicológicas es lo que se califica como gramática mental, gramática psicológica o gramática de la interlengua. Es posible hacer evidente las normas para que los aprendices puedan considerarlas y sean capaces de integrarlas a su sistema mental de la L2 desde unos dispositivos mentales. Por eso, el sistema propuesto por estos investigadores para la enseñanza del idioma es tanto racional como lógico.

A partir de una perspectiva pedagógica, puede que, hasta ahora, no se haya resuelto la cuestión sobre cuál es la conducta preferible para enriquecer la enseñanza de una L2, desde la repetición y la experiencia hasta alcanzar a poseer las capacidades lingüísticas, o desde un contexto innato y comunicativo con o sin organización. Son bastantes los docentes que, como consecuencia de sus prácticas didácticas, han mantenido, por una parte, que la evolución de la imitación-ejercitación debe ser valorada como una de las habilidades del aprendizaje. Además, señalan los sistemas de impulsar las capacidades eficaces e imaginativas con el propósito de alcanzar una comunicación más apropiada. Esto confirma lo que establece Gargallo (1994) cuando reitera que parecería fallido utilizar un sistema exclusivo sin tener en cuenta las circunstancias de enseñanza-aprendizaje y las exigencias y las propiedades de los

estudiantes, puesto que existen aprendices que no son capaces de estudiar un idioma desde una metodología activa y comunicativa o desde las reglas estructurales.

Respecto a la tercera cuestión, ¿Las propuestas del análisis contrastivo tienen cierta aplicabilidad a las dificultades prácticas del aprendizaje de una L2?, es este un asunto polémico que ha sido constantemente indagado por los lingüistas. El análisis contrastivo tiene como fin apoyar a los docentes en la labor de adoctrinar con la comparación de las estructuras lingüísticas, que hace responsable a los alumnos de los trazos similares y distintos en cuanto a su L1. Con respecto a este aspecto, Fries (1945, p. 9) ya aclaró que los materiales más eficaces son los que se fundan en una explicación científica de la L2, cotejándola con la explicación correspondiente de la L1. Por una parte, si creemos que las proposiciones del análisis contrastivo sí son ajustables a las dificultades prácticas del aprendizaje de una lengua extranjera, podemos cuestionar cuáles son las contribuciones del análisis contrastivo al aprendizaje de L2 y, por ende, a la lingüística aplicada. En el manejo del análisis contrastivo, según James (1980, p. 145151), primeramente, hablamos de la predicción: la predicción de los aspectos que causarán problemas, la predicción de la dificultad, la predicción de errores y el pronóstico de determinados fallos pese al aprendizaje y la enseñanza; seguido por el diagnóstico de los errores de la lengua meta para comprender por qué se perpetúan determinados fallos; y finalmente, el planteamiento de la valoración para comprender el catálogo lingüístico de los estudiantes. Por consiguiente, se llegan a emplear principios pedagógicos como la preferencia (qué enseñar) y el nivel (cuándo enseñar) de los ítems de la L2.

Ringbom (1986), en su investigación acerca de la enseñanza del inglés como L2 en Finlandia por individuos de habla finlandés y sueco, plantea que la distancia entre la L1 y la L2 está estrechamente vinculada con la serie de frecuencias de la interferencia. Como afirma el autor, la interferencia ocurre esencialmente en las fases iniciales de aprendizaje ya que el aprendiz supone que las competencias esenciales del idioma son equivalentes a las de su lengua materna, solamente con disimilitudes en el léxico.

Hoy en día, los métodos oficiales de distintos países valoran la formación gramatical como un entorno de la enseñanza lingüística preferente y necesario para alcanzar el dominio de los empleos comunicativos. No obstante, el estudio está lejos de llegar a un acuerdo obvio. Hay una extensa polémica internacional acerca de la

repercusión de la formación gramatical en el estudio de los empleos lingüísticos, principalmente los escritos (Locke, 2010). Estudios llevados a cabo en los últimos años, resaltan que no existen demostraciones empíricas que confirmen esta repercusión. Varios estudios debaten sobre la continuidad de la formación gramatical en el colegio y recalcan la obligación de enfocar los esfuerzos en tareas de empleo lingüístico que desencadenen en un aprendizaje gramatical implícito (Andrews, 2005, 2010).

En los años sesenta, ya nos encontramos con reflexiones que nos invitan a focalizar la investigación en otra dirección. Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, Lee (1968) hace una serie de reflexiones en su trabajo (*Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching*) en el que afirma que la mejor manera de predecir errores es a través de la observación en el aula, puesto que muchos de los errores que se encontraban en el aula no habían sido anticipados por los estudios de análisis contrastivo.

A la larga, las nuevas líneas de investigación lingüística en glosodidáctica revelarían las restricciones del AC en la obtención de estos propósitos.

A pesar de todo, tenemos que aclarar que, desde sus inicios, el AC ha ido desarrollándose de forma paralela a las modificaciones originadas en los modelos lingüísticos. Ante todo, se partió del estructuralismo, exactamente, del estructuralismo norteamericano de Bloomfield-, rápidamente aparecería el modelo generativo-transformacional, y actualmente, un modelo psicolingüístico que informa de los procesos cognitivos subyacentes en la enseñanza de idiomas. En este sentido progresivo es relevante destacar que los análisis contrastivos elaborados bajo un encauzamiento estructuralista se cimientan en la comparación estructural de las lenguas, mientras que los del paradigma generativo-transformacional procuraban comparar las normas de la L1 con sus respectivas en la L2, prestando especial atención a las disimilitudes y similitudes en la fase de la estructura profunda. A su vez, los estudios de análisis contrastivo elaborados según el modelo psicolingüístico se ocupan de la destreza comunicativa del alumno, teniendo en cuenta aspectos de naturaleza pragmática (Gargallo, 1993, p. 49).

Es más, determinados lingüistas han preferido una perspectiva mixta, haciendo análisis contrastivos que unen los modelos estructural y generativo.

A esto hay que añadir que la fundamentación teórica de la sintaxis tiene un origen distinto, fijado en prototipos formales (estructuralismo y generativismo), a la del texto y el discurso, lo que complica una fusión entre ambos temas si no se consideran metodologías fundamentadas en el progreso de la lengua en uso (Camps, 2014, p. 9). Además, el insuficiente interés a la fusión y estructuración de los temas gramaticales dentro del modelo comunicativo, ha podido generar el aumento de estos fallos (Ribas, Fontich y Guasch, 2014, p. 13) citado por Regrero y Tardaguila (2021).

Una parte principal de la crítica hacia el análisis contrastivo, se ha fundamentado en que este modelo ha sido incapaz de conseguir los propósitos que al principio se planteaba. No obstante, desde el contrastivismo europeo se ha sustentado que no todas las teorías esenciales del AC son falsas, nos referimos a la idea primordial de contrastar lenguas (la transferencia), y, por tanto, se ha sugerido que los obstáculos radican en otro lado:

The source of the problems will have to be sought in the ways and means of carrying out the task of contrasting languages: the only conclusion which can be drawn from a discussion like this is the insufficiency of the study of the linguistic parameters for the solution of the problems which contrastive linguistics was expected to untangle (Sajavaara, 1981a).

MacDonald (2005, p. 70), se opone a determinados puntos con respecto a la hipótesis del análisis contrastivo, destacando que el alumno de una segunda lengua origina bastantes errores que son incompatibles con su lengua materna, aunque, suceden con aprendices de distintas lenguas maternas. Además, tras examinar a 2500 aprendices japoneses de inglés, Whitman y Jackson (1972) citado en MacDonald (2005, p. 70), revelaron que no existían bastantes pruebas empíricas para argumentar el origen teórico del AC, y que era contraproducente como sistema de revelación de obstáculos de alumnos de segundas lenguas.

En cualquier caso, esta cuestión se relaciona con el rol que la lingüística teórica debe desempeñar dentro de la investigación aplicada. A partir de la evidencia aportada por Schachter (1974), el análisis contrastivo se enfrenta a un callejón sin salida: por un lado, se ponen de relieve las limitaciones de la versión débil del análisis contrastivo, y por otro, se acumulan excesivas críticas hacia la versión fuerte. Esta situación ha generado un punto de estancamiento en el debate, lo que ha llevado a continuar con la elaboración de nuevos modelos de investigación:

At the end of the 1960's, people began to question one of the main objectives of CA, namely the explanation and prediction of L2 learning problems. People began to realize more and more that this approach left the L2 learner out of consideration. The fact that there was no empirical basis for CA in turn resulted in more attention being paid to EA. (Van Els et al., 1984, p. 49).

Del mismo modo, Wardhaugh (1983, p. 13) citado en Méndez (2008, p. 30), corrobora la flaqueza de la hipótesis del análisis contrastivo: “Today contrastive analysis is only one of many uncertain variables which one must reevaluate in second language teaching. No longer does it seem to be as important as it once was.” Esta afirmación pone de relieve que el análisis contrastivo, aunque en sus inicios fue considerado un modelo central en la enseñanza de segundas lenguas, perdió progresivamente relevancia al demostrarse que no podía dar cuenta por sí solo de la complejidad del proceso de aprendizaje. Así, su papel quedó relegado a ser únicamente un factor entre otros muchos que intervienen en la adquisición de una lengua extranjera.

El análisis contrastivo fue revaluándose progresivamente y la interferencia fue tenida en cuenta como uno de los elementos que se interponen en los errores. El AC, a priori, tiene como objetivo exclusivo la práctica, aunque, desde la perspectiva de los lingüistas, de los sociolingüistas y de los especialistas en pragmática, se muestra interés por las descripciones comparativas de las estructuras superficiales de construcciones lingüísticas incompletas y de naturaleza teórica. Como sugirieron Lehtonen y Sajavara (1983), en cuanto a este aspecto, se cree que el análisis contrastivo debe estar vinculado con los impedimentos interculturales y psicolingüísticos de la investigación y se debe considerar los aspectos discursivos, textuales o culturales (Carabias, 1996). De este modo, el análisis contrastivo reanuda las diferencias entre las lenguas desde un nuevo punto de vista de aspecto universalista y se centra, más adelante, en investigaciones de semántica contrastiva, y de pragmática contrastiva.

Cuando Lado expuso su abundante línea de análisis contrastivo, al exponer su amplio programa de AC, Lado (1957) hizo la siguiente explicación: “The list of problems resulting from the comparison of the foreign language with the native language (...) must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students.” (p. 72). Debido a esta alegación, parece sensato creer que en la línea del análisis contrastivo ya se sospechaba la verificación empírica de las soluciones. No obstante, a la colectividad de los

contrastivistas de la etapa se les olvidó y, como apuntan Van Els et al. (1984, p. 44), esa comprobación no fue incorporada como un fin auténtico de la investigación alrededor de una década después, época en el cual la investigación contrastiva creó una monumental cuantía de material, con la ayuda de la *Contrastive Structure Series*, liderada por Charles Ferguson.

Aquí es donde se inician los problemas del análisis contrastivo. Al incorporar las investigaciones empíricas patenta dos situaciones: que no todos los errores eran vaticinados por el AC, y que no todos los obstáculos llevaban a la producción de errores. En el instante en que esto se produce, a finales de los años sesenta, el debate se enfoca sobre todo en fijar cuál es el vínculo real entre el AC y el AE, y si deben ser tenidos en cuenta como campos de estudio independientes, paralelos o secundarios el uno del otro. Simultáneamente, las nuevas ideas del AC conducen a la creación de un notable número de investigaciones en diversos países de Europa, donde el análisis contrastivo continúa conservando cierta validez, sobre todo en torno a de las figuras de Nickel y, especialmente, Fisiak en Polonia y Sajavaara en Finlandia. Realmente, va a ser el contrastivismo europeo el que rebata en gran parte a las críticas emergentes en los Estados Unidos.

A esta circunstancia hay que agregar el gran impacto que iban induciendo los planteamientos expuestos por Chomsky en su crítica del trabajo de Skinner (1957), que ponía en duda, toda la hipótesis conductista de la enseñanza lingüística.

En este entorno, el AC, a pesar de las grandes posibilidades que en su época aparentaba tener, empieza a ser objeto de una gran cuantía de opiniones que ponían en duda tanto sus aspectos psicológicos, y con ello sus probables usos didácticos, como sus bases teóricas y metodológicas.

Ya con el melón abierto por Chomsky, se propusieron una serie de réplicas a dos de las aceptaciones elementales del análisis contrastivo. La primera de ellas partía de la base de que diferencia es igual a dificultad. El inconveniente es que la teoría de diferencia es principalmente lingüística y la de dificultad se ubica en el entorno de la psicología. Por eso se esbozaron serias dudas acerca de la legitimidad de desarrollar dicha comparación. Aún más dudosa es la segunda teoría del AC, que reconocía las nociones de dificultad y de error. Desde la conjetura teórica, se presagió que una

oración con fallos podría no haber desarrollado ninguna dificultad al alumno, mientras que una oración completamente acertada podría serlo a expensas de demasiadas dificultades. La prueba facilitada por investigaciones empíricas condujo al completo rechazo de esta idea. Naturalmente, el siguiente paso es la disputa del poder predictivo del análisis contrastivo. Así pues, se sugirió el hecho de que no todos los vaticinios eran tales, y, por si fuera poco, que en bastantes momentos eran visibles.

Del comentario de los cimientos psicológicos al comentario de sus usos prácticos no existe un gran trecho. Pese a que la idea esencial de Lado se enfocaba en la transcendencia del análisis contrastivo para el aprendizaje de segundas lenguas, fue indudable el hecho de que gran medida del estudio o bien había reincidento lo que cualquier docente experto ya dominaba, o bien había realizado investigaciones exageradamente abstractas. También se proponía un asunto claro: independientemente de que una sucesión de modelos sea concurrentes o contrarios, lo que está claro es que en el instante del aprendizaje hay que explicarlo todo, por tanto, brotaba la desconfianza acerca de la obligación e incluso el beneficio de realizar un análisis contrastivo.

Retomando los estudios fundamentados en los análisis de errores, éstos ponen como indudable que algunos se deben a la transferencia, pero bastantes otros son el producto de distintos fenómenos. Richards (1971), diferencia entre errores de interlengua y errores de intralengua. Los iniciales pueden asignarse a la influencia de la L1 y generalmente los aclara la versión débil de la teoría del análisis contrastivo; por ejemplo, “*Is the book of my friend*”: exclusión del pronombre sujeto y expresión de la posesión con “*of*” por influencia del español. Los siguientes, calificados por ciertos investigadores errores del desarrollo (*developmental errors*), son los que perpetran los alumnos con independencia de su L1 y que no pueden designarse como transferencia, pero sí como producto de las estrategias utilizadas en la obtención de la L2.

Entre todas estas estrategias, Odlin (1989, pp. 18-19) selecciona las siguientes:

- a) Transferencia de instrucción (*transfer of training*). Motivada por la enseñanza recibida por el estudiante, por ejemplo: Docente: *Am I your teacher?* Alumno: *Yes, I am your teacher* (confusión de estructuras en un ejercicio de tipo mecánico).

- b) Sobregeneralización (*overgeneralization*). Empleo de una norma o estructura lingüística fuera de los límites de su terreno de práctica; por ejemplo, “*comed*”, “*goed*” (extensión de morfema de pasado “-*ed*” de verbos regulares a verbos irregulares); “*mans*”, “*mouses*” (uso de morfema de plural “-*s*” con sustantivos irregulares).
- c) Simplificación (*simplification*). Exclusión de distintos componentes cuando su existencia es necesaria; por ejemplo, “*I very good*” (exclusión de la forma verbal “*am*”); “*Picture is very dark*” (exclusión del artículo).

Brown (2001), manifiesta que en las fases prematuras del aprendizaje de una L2 se halla predominantemente la interferencia, después de que los alumnos han empezado a lograr partes del nuevo sistema ocurre cada vez más. Por lo tanto, tiene que ver con su forma de entender la L2 y en cómo el aprendiz empieza a insertar estructuras dentro de la lengua extranjera, originándose la transferencia intralingüística de sobregeneralización.

Además, observamos que la contemplación que más ha ayudado a la revalorización de la transferencia ha sido su interpretación dentro de un entorno más conforme al enfoque mentalista, el cual, tiene en cuenta la aportación más dinámica del sujeto en el desarrollo del estudio. En esta relación, Corder realiza una segunda lectura sobre la idea de interferencia como “intercesión” (*intercession*); una estrategia comunicativa a la que el alumno puede dirigirse cuando intenta expresarse en la L2 y no posee los recursos lingüísticos adecuados. Vemos esta idea plasmada a continuación por Brown (1987):

The first language (...) may be more readily used to bridge gaps that the adult learner cannot fill by generalization within the second language. In this case we do well to remember that the first language can be a facilitating factor, and not just an interfering factor. (p. 54)

Por otro lado, los autores Faerch and Kasper (1984), apuntan que dentro de las estrategias comunicativas que pretenden solventar un obstáculo (*achievement strategies*), debemos diferenciar entre las que se respaldan en la L1 y las de la L2. El primer ejemplo, que es el que nos incumbe, introducen las siguientes:

- Cambio de código (*code-switching*): el alumno emplea una forma de la L1 en la L2.
- Préstamo (*foreignizing*): se utiliza una forma de la L1, pero se adecua para que aparente ser una de la L2.
- Calco o traducción literal.

2.3 El orden natural de adquisición

Puesto que el análisis del error, tal como se planteó en el enfoque dado por Corder (1967, 1971), no dio una visión clara de cómo los aprendices adquieren una lengua extranjera, los investigadores optaron por estudiar en su totalidad el proceso de adquisición para así ir descubriendo las reglas o interlenguas que el estudiante va construyendo a medida que va adquiriendo la lengua (Ellis, 1994, p. 73). Este enfoque se desarrolla a través de los dos métodos de análisis que explicamos en esta sección y en la siguiente: el del estudio del orden natural de adquisición y el de interlengua.

A partir de los 60, la teoría lingüística de Chomsky (1959) y la psicología cognitiva refutan la teoría conductista. Se plantea que bajo la conducta del niño hay un complejo sistema de reglas (competencia lingüística) y esto es lo que los niños aprenden. Las ideas de Chomsky llevaron a creer que los niños nacían con una capacidad específica para adquirir la lengua (*Language Acquisition Device* = *LAD*). Por otro lado, la perspectiva cognitiva centra todo el interés en los procesos internos del niño¹.

La autenticidad de la teoría de la construcción creativa (*creative construction hypothesis*) según la cual “universal cognitive mechanisms are the basis for the child’s organization of a target language and it is the L2 system rather than the L1 system that guides the acquisition process” (Dulay y Burt, 1974, p. 52), consiste en una evolución involuntaria donde los niños, dirigidos por unos dispositivos mentales que aparentan ser naturales (“organizador cognitivo”, o, *cognitive organizer*), estructuran sucesivamente

¹A este punto de vista habría que hacer la matización propuesta por Littlewood (1984, p. 15) a través de la cual nos advierte que, aunque se haya demostrado que los procesos de formación de hábitos no son suficientes para explicar la adquisición de una lengua, ello no debe llevarnos a rechazarlos completamente.

el habla que escuchan en función de una sucesión de normas que construyen para producir oraciones. De esta manera, el desarrollo de adquisición de la L2 emplea medios muy parecidos a los que los niños utilizan cuando obtienen su lengua nativa, y esto queda plasmado en los fallos del proceso parecidos en la adquisición de la L1 y de la L2.

A raíz de las teorías presentadas por Chomsky, se decide iniciar estudios de investigación que tienen como objetivo conocer mejor el modo en que tiene lugar la adquisición de una lengua extranjera. Una de las primeras hipótesis que se desarrolla es la relacionada con un orden natural en el proceso de adquisición. Desde los años 60 ha habido muchos estudios que han demostrado cómo los niños nativos desarrollan su propia gramática hasta llegar a la gramática de los adultos y también cómo los aprendices de una lengua extranjera siguen procesos similares (Ellis, 1994, p. 21; Lightbown y Spada, 1993, p. 57). Estos estudios han venido a desvelar algunas características que permiten afirmar la existencia de un orden natural de adquisición (Dulay y Burt, 1974, p. 108).

Iniciamos este breve repaso a las principales líneas de investigación seguidas en este campo haciendo referencia al libro que en el año 1969 publica el Departamento Norteamericano de Salud, Educación y Bienestar². En dicho libro se analizan, entre otras cosas, las diferentes fases de desarrollo que presentan los niños en su proceso de adquisición de la lengua materna. Mayesky (1990, p. 262) elabora el siguiente cuadro resumen a raíz de lo expuesto en el libro anteriormente citado:

Tabla 8

Cuadro resumen de Mayesky

EDAD	CAPACIDAD
9 meses o más	Empieza a usar palabras de una manera intencionada para comunicarse.
1 año	Imita sonidos. Responde a muchas palabras que forman parte de su experiencia diaria ("Bye-bye", "Daddy", "Momma").

²U.S. National Institute of Neurological Disease and Stroke, National Institutes of Health, U.S. Department of Health, Education and Welfare (1969), *Learning to Talk*, Washington, D.C.: Government Printing Office.

EDAD	CAPACIDAD
2 años	Debería ser capaz de: - Responder a ordenes sencillas emitidas sin apoyo visual ("Johnny, get your hat and give it to Daddy; Claire, bring me your ball"). - Decir un conjunto de palabras usadas cotidianamente en su entorno familiar ("Mommy", "Milk", "Ball", "Hat"), - Empezar a mostrar la capacidad de formar oraciones a través de la yuxtaposición de palabras ("Go bye bye car"; "Milk all gone").
3 años	Ya es capaz de empezar a incorporar a sus oraciones verbos, pronombres, preposiciones y adjetivos ("go", "me", "in", "big").
4 años	Puede dar una explicación detallada de acontecimientos recientes. Es capaz de ejecutar una secuencia de dos instrucciones ("Bobby, find Susie and tell her dinner's ready").
5 años	El habla es inteligible, aunque haya algunos sonidos que se pronuncien incorrectamente. Puede mantener una conversación siempre que trate de temas para los que disponga del vocabulario necesario.

Los estudios posteriores realizados en este campo han incidido básicamente en el análisis de la producción oral de los niños para ir detectando las reglas internas que van creando en su proceso de adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera. Los aspectos más relevantes han sido los que enumeramos en los siguientes subapartados.

2.3.1 Uso de un lenguaje telegráfico en los primeros estadios de desarrollo

Se le denominó telegráfico ya que se asemejaba al usado por los adultos al enviar telegramas, es decir, no se usan artículos, preposiciones, desinencias, etc. La fase inicial presenta frases de una o dos palabras como, por ejemplo, *more page* (para pedir a un adulto que siga leyendo), *sweater chair* (para indicar dónde está el suéter), etc. En todos los ejemplos se comprueba que la situación juega un papel fundamental para llegar a captar el significado de la frase. En una fase posterior nos encontramos frases de tres o más palabras como "Andrew want that". En esta fase se empieza por oraciones simples y sólo mucho más tarde se encuentran, en los estudios realizados, ejemplos de oraciones coordinadas y subordinadas (Brown et al., 1973, p. 305). El hecho de que éstas últimas se empiecen a producir con posterioridad a las oraciones simples no debe

interpretarse como que sólo se empezarán a utilizar cuando las oraciones simples estén perfectamente asimiladas. Tampoco se debe concluir, a partir de este dato, que el niño no está procesando interiormente estas oraciones más complejas en fases anteriores a su aparición en la producción oral.

2.3.2 El orden de adquisición de los morfemas

En lengua materna, se hacen una serie de investigaciones que intentan descubrir cómo los niños van poco a poco adquiriendo los morfemas (Brown et al. 1973; de Villiers y de Villiers 1973). Mientras en lengua extranjera, se empiezan a hacer investigaciones de tipo longitudinal que pretendían comprobar si había también un orden natural a la hora de adquirir una nueva lengua y, en caso de haberlo, si éste era similar al de la lengua materna (Ervin-Tripp, 1974; Dulay y Burt, 1973; Felix, 1981). Todos estos trabajos aprecian regularidades en el orden de adquisición de los morfemas, siendo además este orden similar al descubierto en investigaciones en L1.

Unos de los principales estudios de morfemas en el entorno de la adquisición de la L2 son los de Dulay y Burt (1973, 1974), que estudian el habla de diferentes sujetos para verificar si usan adecuadamente ciertos morfemas en entornos obligatorios. A causa de estos estudios y otros consecutivos, estas investigadoras llegan a la deducción de que hay una estructura de adquisición de morfemas frecuente para hablantes de distintas lenguas nativas y, por consiguiente, independiente de la L1. Dentro de esta semejanza, Dulay, Burt y Krashen aceptan una cierta alteración, pero pequeña: “Individual learners show idiosyncratic behavior in certain aspects of language acquisition (...) Certain structures in English, such as articles, are particular susceptible to variation across subjects” (Dulay, Burt y Krashen 1982, p. 202).

Se puede apreciar la indudable regularidad que se da en el orden natural de adquisición de morfemas cuando se los analiza como grupos. Ello es precisamente lo que hacen Krashen y Terrel (1988, p. 29), al analizar los trabajos de investigación realizados sobre este tema y deducen el siguiente orden a la hora de adquirir los morfemas reflejados en la tabla siguiente:

Tabla 9

Adquisición de morfemas

Fase 1	-ing (progressive) plural copula (to be)
Fase 2	auxiliary (progressive) article (a, the)
Fase 3	irregular past
Fase 4	regular past 3 rd person singular (-s) possessive (-s)

El orden de Krashen es relativamente flexible ya que agrupa a los morfemas en su orden de adquisición y plantea que, dentro de cada grupo, el orden varía según cada caso. Pero, por otro lado, defiende que muy difícilmente un morfema, por ejemplo, del grupo cuarto, pueda ser adquirido antes que un morfema del primer grupo.

A pesar de las limitaciones de algunos de los métodos de investigación utilizados³ y a pesar también de algunos resultados que aparentemente contradicen la existencia de un orden natural⁴ en la adquisición de morfemas, no parece que se pueda negar que hay evidencias claras que avalan la existencia de un orden natural de adquisición. Son muchísimos los estudios llevados a cabo con rigor metodológico y que muestran resultados que avalan los aspectos comunes que se dan entre distintos procesos de adquisición (Larsen-Freeman y Long, 1991, p. 92; Nunan, 1989, p. 37).

Tal vez ahora nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones tienen estas investigaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera? Consideramos que los resultados de estas investigaciones no deben tomarse al pie de la letra y llevarnos a hacer programaciones didácticas siguiendo el orden natural de adquisición. La razón que nos lleva a decir esto es doble. En primer lugar, los estudios hasta ahora

³La principal crítica se centra en el método usado para la obtención de los datos. Se hace uso en muchos casos de preguntas orales que hacen referencia a fotos mostradas por el propio investigador (test BSM = Bilingual Syntax Measure). Así Porter (1977) piensa que este tipo de preguntas condicionan la producción oral del alumno.

⁴Ellen Rosansky (1976) utilizando a un mismo aprendiz le hizo dos estudios diferentes y no encontró resultados significativamente similares al resto de las investigaciones.

realizados han sido escasos y además tan sólo conocemos el primer estadio de dicho orden de adquisición. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que cada alumno estará en una fase de adquisición que no será enteramente coincidente con la de sus compañeros y además el profesor difícilmente podrá saber en qué fase se encuentra cada uno de sus alumnos. No obstante, estas investigaciones nos aportan una información que consideramos de primer orden. Nos muestran de una manera patente que existe un orden natural que desconocemos y, por tanto, ya no será posible plantear programaciones de aula lineales en las que se dé por hecho que los alumnos van a adquirir, por ejemplo, un tiempo verbal determinado el día decidido por el profesor o el libro de texto.

2.3.3 Evolución de distintas estructuras en el proceso de adquisición

Al analizar el orden natural de adquisición también se presta especial atención a la evolución que algunas estructuras sufren al ser adquiridas. Se estudia en especial a las oraciones negativas e interrogativas y de dichos estudios se deduce que a la hora de asimilar estas oraciones se pasa por varias fases. Son numerosos los trabajos de investigación que han analizado el proceso seguido por las ya mencionadas oraciones (Ravem 1968; 1974; Klima y Bellugi 1973; Brown et al. 1973; Milon 1974; Adams 1978).

Cancino et al. (1975) al estudiar el proceso seguido por las oraciones negativas, en la adquisición de una LE, lo divide en cuatro niveles o fases. Esto no implica que dichas fases sean compartimientos estancos y que se dé en un momento determinado un salto brusco de uno a otro.

Tabla 8

Fases de adquisición de las oraciones negativas en inglés

Fase 1	En esta primera fase lo más usual en LE suele ser colocar la partícula negativa (<i>no / not</i>) delante del verbo. Los hispanoparlantes usan principalmente <i>no</i> . Ejemplos de este uso son: "They no have water"; "I no sing it"; "I no like that".
Fase 2	Las formas <i>no / not</i> dejan su lugar a <i>don't</i> . <i>Don't</i> es usado para todas las personas y de igual manera para el pasado. Incluso aparece

	ante los verbos modales. Algunos ejemplos de esta segunda fase son las siguientes frases: "He don't like it"; "I don't can explain"; "We don't go there yesterday".
Fase 3	Los verbos auxiliares empiezan a ser negados correctamente ("You can't tell her"; "Somebody is not coming in"). En el resto de los casos <i>don't</i> es utilizado al igual que en la fase 2.
Fase 4	<i>Do</i> ya es usado correctamente para indicar el tiempo y la persona. ("It doesn't work"; "We didn't have a study period"). No obstante, hay un período en que el tiempo y la persona son también expresados por el verbo ("He didn't found it"; "She doesn't wants it"). En L1 también aparecen al final del proceso los usos correctos de <i>doesn't</i> y <i>didn't</i> (Miller, 1973, p. 386).

La formación de oraciones interrogativas sigue un proceso similar al de las oraciones negativas. Para enumerar los distintos pasos o fases, vamos a utilizar en este caso la división propuesta por Adams (1978).

Tabla 9

Fases de las oraciones interrogativas según Adams

Fase 1	Con preguntas del tipo <i>yes/no</i> se expresa la interrogación por medio de la entonación, dejando el orden de la frase inalterado: "You want to come with me?" Con preguntas del tipo <i>wh-questions</i> , frecuentemente se coloca el pronombre interrogativo al principio de la pregunta: "What she is doing?", "Why we not live in Scotland?"
Fase 2	En esta segunda fase se comienza tímidamente a hacer la inversión de sujeto-verbo sobre todo con <i>to be</i> y <i>can</i> . <i>Do</i> empieza a ser utilizado para indicar una interrogación, aunque, como sucedía en las negativas con <i>don't</i> , no expresa aún el tiempo ni la persona: "Do he want to play bingo?", "Do you brought your lunch?"
Fase 3	En esta tercera fase la inversión sujeto-verbo se generaliza. <i>Do</i> ya expresa el tiempo y la persona como, por ejemplo, en "What did you do before you went to bed?" Como también sucedía con las

	oraciones negativas, puede ocurrir que el verbo también señale la persona y el tiempo: "Where did he found it?"
--	---

Esta división en fases no debe llevarnos a la conclusión de que el alumnado pasa de una fase a otra de forma repentina. De hecho, se progresa gradualmente y, durante un tiempo, se mezclan las nuevas estructuras con las antiguas (Ellis, 1994, p. 79), dándose además la circunstancia de que algunos sujetos pasan más tiempo en unas etapas que en otras (Lightbown y Spada, 1993, p. 57).

Queremos terminar este apartado haciendo referencia a un trabajo de investigación realizado en Cataluña por Torras i Cherta (1993) con niños de 8º de EGB, en el que se analiza el nivel de adquisición de la interrogación en inglés. La autora concluye con las siguientes palabras:

Por tanto, a pesar de haber recibido instrucción sobre las estructuras interrogativas del inglés, los alumnos no han incorporado las reglas apropiadas, sino que han memorizado parte del lenguaje utilizado ... A pesar de ello la instrucción formal no ha impedido que los alumnos inicien la adquisición de la interrogación siguiendo los mismos estadios iniciales que los aprendices naturales. (p. 185)

2.3.4 Uso de frases estandarizadas (routines and patterns)

Muchas veces, a la hora de hacer estudios que pretenden descubrir el orden natural en la formación de estructuras, nos encontramos con casos de niños que utilizan frases que contienen una estructura muy superior al nivel que ellos poseen (Milon, 1974, p. 139; Lightbown, 1983, p. 240). Estas frases estandarizadas de nivel superior al del desarrollo del niño pueden ser de dos tipos: *routines and patterns*. *Routines* son frases que el alumno repite de memoria y de las que desconoce la estructura interna como, por ejemplo, "Get out of here". Estas frases no son reflejo de estructuras internas que el alumno ya ha adquirido (Littlewood, 1984, p. 47). El termino *pattern* correspondería a una frase memorizada parcialmente en la que existen uno o más huecos en los que el alumno podrá colocar diferentes palabras (Krashen y Terrel, 1988, pp. 42-43). Por ejemplo: "Where is the ...?"

En un artículo escrito por Krashen y Scarcella (1978) sobre este tema, los autores presentan diversas investigaciones que han podido constatar el uso de estas

frases estandarizadas en la adquisición de una lengua extranjera. Ambos autores sostienen que el proceso por el que el aprendiz memoriza y repite estas frases en nada tiene que ver con el proceso natural de adquisición: "The available evidence indicates that routines and patterns are essentially and fundamentally different from creative language" (p. 300). Sin embargo, existe otro punto de vista que admite que estas frases estandarizadas son usadas sin ser analizadas, pero sólo en una primera fase de uso. En esa primera fase, el patrón memorizado es fácilmente reconocible por su aparición junto a estructuras que reflejan un precario conocimiento de la lengua: "I don't know" (patrón) junto a "no like it". A menudo también, la frase es morfológica y sintácticamente correcta, pero no es utilizada en el contexto adecuado: "How old are you?" es correcta para interrogar a una segunda persona, pero no a una tercera (Torras i Cherta, 1993, p. 176). Posteriormente, en una segunda fase, los sujetos van desglosando gradualmente esas frases estandarizadas y aprendiendo a usar sus elementos en distintos contextos (Ellis, 1994, pp. 84-88).

El uso de estas frases estandarizadas no es sólo específico del proceso de adquisición de una LE. También es evidente en la adquisición de la lengua materna.

Uno de los primeros trabajos de investigación que analiza su uso en una L1 es el de Clark (1974) quien analiza la producción oral de un niño durante 3 meses (de 2'9 a 3'0 años), comprobando primero el uso de frases estandarizadas aisladas que posteriormente eran yuxtapuestas para formar frases más complejas, aunque con incorrecciones gramaticales como, por ejemplo: "I want I eat apple" (p. 6). Otro ejemplo lo encontramos en la investigación hecha por Snow y Goldfield (1983) centrada en el uso de este tipo de frases por un niño al adquirir su lengua materna.

Es indudable, que las investigaciones relacionadas con el orden natural de adquisición generaron un gran interés tal como nos indica Ellis (1994): "Any theory of L2 acquisition will need to account for developmental patterns. The theory that has been dominant in SLA – interlanguage theory (Selinker 1972) – was initially formulated to provide such an account." (p. 114)

Esta teoría constituye un aporte valioso a la investigación al destacar el papel de los dispositivos cognitivos o estrategias. No obstante, se le cuestiona el hecho de intentar explicar la adquisición de la L2 omitiendo por completo la influencia de la L1.

En concordancia con la orientación predominante en la investigación actual, se reconoce que la L1 ejerce una influencia significativa y debe considerarse como un factor relevante en el proceso de adquisición de la L2.

Como ya podemos imaginar, estas soluciones discordantes se han topado con distintos criterios. Tal y como establece Ellis (1985), “Just how “universal” the course of development is, however, remains a matter of some disagreement (...) It is not surprising that different researchers give different answers”. (p. 286)

De todos modos, los alumnos de una L2 (principalmente los principiantes) comenten fallos de alguna manera. Dichos fallos están vinculados con un proceso de transferencia negativa del entendimiento lingüístico y de los métodos derivados de su L1 hacia la L2. Hay una gran polémica sobre si estos fallos verdaderamente reproducen interferencia de hábitos de la L1 de los alumnos o son en realidad fallos del proceso de una idiosincrasia universal de enseñanza de un idioma (Dulay y Burt, 1974, pp. 24-25).

De los fallos adquiridos solamente un mínimo porcentaje, lo achacan a la transferencia de la L1 (“errores de interlengua”), rehusando de esta manera de la teoría del análisis contrastivo. Estos últimos fallos nos aclaran ciertos factores del contexto (por ejemplo, la presión del docente en el aula, obligación de hacerse comprender en un país extranjero) que pueden llevar a un empleo prematuro de la L2 cuando los aprendices aún no se encuentran “mentalmente preparados” y no han obtenido las estructuras imprescindibles (Dulay, Burt y Krashen, 1982, pp. 108-110). Por otro lado, rehúsan la probabilidad de la transferencia positiva, apoyándose en determinados errores que los hablantes no habrían perpetrado si hubiesen recurrido a las normas de la L1.

Por este motivo, varios lingüistas han continuado pronosticando y describiendo los errores perpetrados por los aprendices en términos de interferencia por medio del análisis contrastivo entre la L1 la L2 (Brown, 2002).

Ahora bien, de manera opuesta de lo que sugería el análisis contrastivo, hay investigaciones que ponen de manifiesto que descubrieron que gran parte de los errores perpetrados por los aprendices ocurrían por el correspondiente desarrollo de enseñanza de la lengua meta. Podemos ver como ejemplo de esto el estudio llevado a cabo por Dulay y Burt (1974) que, después de examinar 513 errores ocasionados por niños

españoles estudiantes de inglés, determinaron que menos del 5% del total de errores se originaban por interferencia de la L1. En esta situación, se deduce que son las particularidades personales del método lingüístico de la L2 lo que entorpece el desarrollo de aprendizaje (Dulay et al., 1982) y que la razón esencial de las producciones erróneas de los aprendices de L2 no son por la influencia de la L1 ni por los conocimientos básicos.

Pese a que la influencia de la L1 del alumno es mínima en el campo gramatical, es cierto que deja una señal más relevante en la pronunciación, principalmente en situaciones de adultos. En cualquier caso, la comunicación no se ve perjudicada en buena medida: “It is clear that communication is not seriously impeded by an accent while an underdeveloped lexicon or lack of control over basic aspects of grammar precludes meaningful communication” (Dulay, Burt y Krashen, 1982, p. 112).

Todo idioma tiene una cierta característica que, aparte de otros aspectos, se presenta en la estructura de sus componentes pragmáticos, léxicos, morfológicos y sintácticos. Determinados estudios de idiosincrasia contrastiva entre el español e inglés que debaten la interferencia lingüística son los de Cohen (1978), Wulff (1979), Losada (1981), Boas (2010) o Barbasán Ortuño et. al. (2018), entre otros.

En 1953, Weinreich aclaró que las interferencias no eran simples “préstamos efímeros de una lengua” sino “fenómenos sistemáticos que ocurrían en el habla de todas las comunidades bilingües”. Otro aspecto de su investigación, es el vínculo de ambas lenguas en el pensamiento del individuo, poniendo como ejemplo el vínculo entre palabra-concepto (significante/significado). Weinreich señala que los hablantes bilingües poseen dos ideas separadas en su pensamiento que pertenecen a las dos palabras separadas. Ambos métodos de lenguaje co-existen uno al lado del otro, así que se califica como bilingüismo coordinado. Además, existe otro modelo de bilingüismo que está representado por el vínculo entre dos vocablos distintos el cual se denomina como bilingüismo compuesto. Hay también la probabilidad de que la idea en sí conduzca al aprendiz hacia la palabra en la segunda lengua por medio de la palabra en la lengua materna, aunque no de una manera directa. Este modelo de bilingüismo se denomina bilingüismo subordinado.

2.4 Errores y estrategias didácticas en la enseñanza de la L2.

Como establece Gargallo (1992), el AE ha progresado a lo largo de su historia. Desde pronosticar y aclarar tipologías de errores fundamentadas en taxonomías gramaticales, se pasó a analizar los efectos pragmáticos en el oyente y a evaluar los errores en función de su impacto comunicativo. Esta investigación ratifica la obligación del error a lo largo del curso de la enseñanza de una lengua extranjera (LE) porque este forma parte del mismo y, por consiguiente, es una evidencia de este proceso (Ellis, 1997). Los errores que son deducidos como derivaciones de las reglas de la lengua meta, son parte natural de la enseñanza de la lengua (Ellis, 1997). Dichas derivaciones son sistemáticas y forman parte del desarrollo de adquisición y enseñanza de una L2. Por consiguiente, los errores revelan modelos de evolución de los sistemas de interlengua de los aprendices que estudian una L2, haciendo hincapié donde ellos sobregeneralizan una norma o donde traspasan de manera inadecuada una norma de la lengua nativa a la L2 (Spada y Lightbown, 1999).

El planteamiento fundamentado en la didáctica otorga una solución directa de los aspectos gramaticales, y en efecto se graba en un tratamiento deductivo. Además, el planteamiento fundamentado en el descubrimiento comporta el empleo de distintas muestras de actividades de concienciación lingüística (*Consciousness-raising tasks*) que orientan al alumnado (Ellis, 1991) en el hallazgo de las normas gramaticales al facilitarles modelos en la segunda lengua que deben examinar e instrucciones sobre cómo hacerlo. Una vez comprendido, esta perspectiva de aprendizaje evidente se introduce como inductivo. Ciertos estudios han contrastado ambos planteamientos. Fotos y Ellis (1991) manifestaron que, siendo los dos patrones positivos para la comprensión de una norma gramatical, el prototipo didáctico obtiene una productividad superior cuando el instrumento de medida era un test de gramaticalidad.

Sin embargo, subrayaron que eso podía deberse a que los aprendices participantes en el estudio no estaban acostumbrados a trabajar en grupos, algo imprescindible en el prototipo por “descubrimiento”. Por este motivo, Fotos (1993) llevó a efecto una investigación más minuciosa, con alumnos con buenas costumbres en trabajo grupal, y esto permitió deducir que los dos prototipos, por igual, tuvieron una buena productividad. Foto manifiesta sus predilecciones por el prototipo fundamentado en el “descubrimiento” ya que ofrece a los aprendices oportunidades para comunicarse

en la lengua meta cuando elaboran las labores en grupos. Otro argumento para inclinarse por el patrón establecido en las tareas de “descubrimiento” es que los alumnos encuentran esas tareas esencialmente más estimulantes (Mohamed, 2001). No obstante, Ellis (1991) ha resaltado que las tareas de concienciación lingüística tienen sus restricciones puesto que dichas tareas tienen como objetivo entender la gramática, y no utilizarla.

La aportación de la pre-actividad estratégica antes de la elaboración de trabajos se ha examinado en diferentes investigaciones. Ellis (1987) determinó que este ejemplo de planificación ofrecía una gran rectificación en la utilización de los tiempos de pasado ingleses, pero sólo para las formas regulares. Otras investigaciones como las de Crookes (1989), por el contrario, establecen que los resultados de la organización estratégica se aprecian más en relación a la fluidez y la dificultad que a la rectificación. Por otro lado, Ortega (1999) estudia ciertos trabajos con respecto a la planificación y determina que no existe certeza que manifieste que la planificación colabore en el desarrollo de la modificación. Como podemos comprobar, en su propio análisis de estudiantes de español L2 estableció un efecto eficaz para los modificadores nominales, pero no para los artículos. Wendel (1997), determina que una razón para esa carencia de unión de los efectos, se debe a que la organización estratégica solo se puede interpretar en gran modificación si los alumnos administran el tiempo para poder revisar la elaboración de la tarea. Por el contrario, Yuan y Ellis (2003) analizaron esta teoría en una investigación que contrastaba los resultados de la organización estratégica y de la planificación en tiempo real de la producción oral en un trabajo del modelo narrativo; sus efectos apuntaron que la organización estratégica ocasionó una mayor fluidez y dificultad pese a que la planificación en tiempo real llevaba a un aumento de la modificación y la dificultad. Estos mismos autores lograron efectos similares sobre la elaboración en un trabajo de ese mismo modelo. Parece concluirse que existe una regulación entre la fluidez y modificación; aparte, los estudiantes tropiezan en una u otra en función del modelo de organización en que se encuentran implicados.

2.5 Las Estrategias de Aprendizaje

Cualquier aprendiente puede utilizar todos sus medios, o alguno de ellos, con el objetivo de llevar a cabo su tarea de la forma más práctica posible. Lo hacen de forma consciente e inconscientemente. Los especialistas del fenómeno de la adquisición de

lenguas han brindado su interés a esta incorporación de medios, siendo tanto los libros y artículos publicados sobre ello abundantes. En este terreno se puede introducir las fases conscientes y las inconscientes, voluntarias e involuntarias, naturales y planificadas, las conductas y las actitudes y aptitudes.

Si le ponemos más atención a los adultos que estudian una segunda lengua, podemos observar la distribución que hace Wenden sobre las estrategias que desenvuelven, y que son evidentes. Tal y como concluye Wenden (1991) en su artículo, la importancia de dichas estrategias para la clase de idiomas se establece de la siguiente manera:

- Simbolizan la clave para la evolución de la autonomía del aprendiente.
- Son un gran origen de sabiduría sobre los obstáculos con que se encuentran los aprendientes para estudiar idiomas.
- Los docentes deberían conectar con las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes.
- Junto con el aprendizaje de la lengua hay que adoctrinar a aprender.

2.6 Los errores en la adquisición de segundas lenguas

En su conjunto, los estudios en ASL han constatado que, en las fases iniciales de enseñanza de una L2, la mitad de los errores son de procedencia interlingüística, por lo tanto, se originan por la interferencia de la L1. Esos errores aparecen más habitualmente en los grados fonológico y léxico, más que en el gramatical y son más frecuentes en los aprendices adultos que en los niños. También, diversas investigaciones manifiestan que la influencia de la L1 en el léxico tiende a disminuir a medida que aumenta el dominio lingüístico de los aprendices (ej.: Celaya y Torras, 2001; Navés et al., 2005; Celaya, 2007). Igualmente, esas investigaciones a su vez, revelaban que en las fases iniciales de adquisición se hallan más préstamos en la producción de los aprendices; en cambio, en las fases avanzadas, los calcos son el tipo de transferencia más frecuente.

En el ejemplo propuesto por Eckman e Iverson (1994), los sonidos aspirados serán más complicados de lograr para un hablante nativo del español que está estudiando inglés como L2, que los que no lo son, puesto que estos son marcados en relación con los no aspirados. La investigación valora que los hablantes americanos no tendrían complicaciones erradicando la aspiración en pausas en español no aspiradas, a diferencia de los hablantes españoles, que no tendrían complicaciones en lograr la aspiración imprescindible para los sonidos y las pausas no sonoras en inglés. No obstante, esto no fue verificado al cien por cien y se requieren otras investigaciones al respecto.

Además, Escutia (2002) intentó aclarar como la destreza gramatical en hablantes nativos de español en las preguntas indirectas fijadas, tal y como se representa en el ejemplo minimalista, pueden intervenir en el conocimiento y la producción de dichas estructuras en hablantes nativos de español adultos, los cuales tienen la preferencia de realizar este modelo de construcciones de una manera errónea puesto que estos forman la inversión sujeto-auxiliar: por ejemplo, *She wanted to know where did Helen live*. Conforme a esto, por así decirlo, los aprendices adultos españoles, o, trasladan la estructura funcional de la L1, o, sobregeneralizan el esqueleto de las preguntas raíz a las fijadas, deduciendo que, en términos de normas pedagógicas a los aprendices adultos natales de habla hispana, es necesario explicarles que la inversión sujeto-auxiliar no tiene parte en cuestiones indirectas fijadas. Asimismo, se puede utilizar repeticiones apropiadas o drills tanto orales como escritos para apoyar a instaurar el hábito en oposición de la inclinación a la inversión.

En 1953, Weinreich aclaró que las interferencias no eran simples “préstamos efímeros de una lengua” sino “fenómenos sistemáticos que ocurrían en el habla de todas las comunidades bilingües”. Otro aspecto de su investigación, es el vínculo de ambas lenguas en el pensamiento del individuo, poniendo como ejemplo el vínculo entre palabra-concepto (significante/significado).

En un gran número de estudios, predomina la teoría de la adquisición de una lengua como fruto de la creación de normas o prevalece la concepción de la adquisición lingüística como un proceso derivado de la creación de reglas o del ajuste a parámetros, pero además predominan otros elementos. Ellis (1985), Cook (1991), Lasern-Freeman y Long (1994), entre otros, admiten en el proceso de la adquisición, determinados

elementos partícipes en la misma: gramática universal con sus principios y parámetros, los componentes lingüísticos (pragmáticos y formales) concretos de la L1 y L2, más una sucesión de componentes psicolingüísticos y sociolingüísticos.

Liceras (1992, p. 25), vinculado con lo mencionado anteriormente, tiene en cuenta que la L1 ejerce un rol de “intermediaria” en la consolidación de parámetros de la L2. White (1986) es simpatizante de un análisis parecido y ratifica que los hablantes, en el momento de afianzar los parámetros para la segunda lengua, empieza habitualmente por su lengua materna. En su investigación, contrasta la obtención del inglés (“no pro-drop”) por aprendices de español (“pro-drop⁵”). Los hablantes nativos de español admiten en un comienzo que el enunciado del sujeto en inglés, tal y como pasa en español, no es obligatorio, pero posteriormente estudian que sí lo es.

El estudio relacionado con la influencia de la primera lengua en la adquisición de la segunda lengua, como dice Ellis (1985, p. 33), tiene un vínculo con un progreso de la teoría del análisis contrastivo, el cuál muestra la transferencia bajo una visión distinta. En relación con esto, Liceras (1992) establece lo siguiente:

El rechazo indiscriminado de la influencia de la L1, que se explicaba por la necesidad de separarse de las teorías conductistas del aprendizaje que había hecho de la interferencia la clave para explicar la IL [interlengua], ya no se siente como una necesidad y, por tanto, la L1 vuelve a ocupar un papel central en la teoría de la adquisición de L2. (p. 25)

Debemos enfocarnos por tanto en las hipótesis lícitas – verificadas empíricamente – que ha aportado el análisis contrastivo al terreno de la adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1994; Lahoz-Bengoechea, 2011 y 2015), a saber:

- La L1 puede prorrogar o apurar el progreso por una secuencia de aprendizaje, o bien, agregar subetapas.
- La L1 puede hacer que se alargue el ciclo de errores.
- La L1 puede alargar el empleo de determinadas formas y provocar la fosilización.

⁵ El fenómeno “pro-drop” o “pronoun dropping” consiste en admitir los sujetos nulos y en las restricciones discursivas que regulan tanto su omisión como su presencia explícita en la lengua.

- Los conocimientos que da la lingüística contrastiva permiten entender mejor las razones de ciertos errores y aplicar ejercicios que los subsanen.

2.7 El análisis de los errores léxicos.

La búsqueda absoluta y metódica de los errores léxicos consigue que seamos capaces de obtener información acerca del empleo de técnicas de enseñanza, comunicación, o compensación de los aprendices en el momento que tienen que instruir nuevo vocabulario o bien cuando hacen frente a circunstancias de ignorancia léxica en la sucesión de la comunicación. De igual modo, los errores terminológicos son la evidencia exacta de las fases llevadas a cabo para la obtención del léxico. En este aspecto, los errores léxicos se evalúan como reflejo del estudio de vocabulario y, así pues, el nivel de los aprendices en la L2.

Además, las líneas de estudio referente al aspecto léxico se han enfocado esencialmente en definir qué se entiende cuando decimos que se entiende un término y la cantidad de términos que dominan los alumnos. En otras palabras, estas líneas de estudio persiguen explicar el perfil terminológico de los alumnos. Dichas investigaciones a cerca de la adquisición del léxico, que han aumentado con el paso del tiempo, emplean las pruebas de léxico de traducción, definición de palabras, escritura de oraciones, búsqueda de sinónimos, colocaciones, o palabras vinculadas como herramientas de recopilación de datos (Baralo, 1997; Nation, 2001; Higuera, 2006; Ainciburu, 2008).

No obstante, se halla una línea de estudio que se inclina a fusionar ambas tradiciones y que plantea la adquisición del léxico empleando el análisis de errores como herramienta de búsqueda (Gargallo, 1993; Alexopoulou, 2005).

Con ese fin y a pesar de estas restricciones, las distintas investigaciones han declarado el gran valor del análisis de errores como metodología de estudio en las fases de adquisición y enseñanza del léxico en la L2.

Uno de los adelantos de dicha teoría, es aceptar que se halla una gran posibilidad de transferencia en el momento que existe una semejanza entre las estructuras de la L1 y la L2 en vez de disimilitudes: “The contrastive analysis hypothesis might, however, be reinstated in the form that absence of perceived similarities, for instance between totally

unrelated languages, produces learning conditions where transfer does not easily develop” (Ringbom, 1990, p. 216).

Un estudio que en cierta medida se asemeja a esta tesis, es el de M^a Pilar Agustín Llach (2015). En él se comparan cinco tipos de errores léxicos al final de la educación primaria y al final de la educación secundaria. Se comparan dos grupos de estudiantes, unos de sexto de primaria (263 alumnos) y otro de cuarto de la ESO (86 estudiantes). El corpus se obtiene a través de la escritura de una carta y se compara el uso de cinco tipos de errores: borrowings/prestamos, coinages/creación léxica, calques, semantic confusions/overextensions, y misselections/selección errónea. En los resultados obtenidos se comprueba que hay una disminución significativa al final de la ESO de los préstamos. También disminuyen, aunque no significativamente, los calques y los semantic confusions. Y el proceso contrario los encontramos con las creaciones léxicas y las selecciones erróneas, que aumentan al final de la ESO.

Está contrastado en los estudios de Agustín Llach (2015), que el uso de las técnicas empleo compensatorias puede provocar errores léxicos, así pues, es lógico pensar que se debería evitar la planificación de los alumnos en dichas técnicas ya que la preparación de los aprendices en estas estrategias no aumenta su conducta lingüística.

Asimismo, Agustín Llach (2015) mientras investigaba los errores de la transferencia léxica de la L1 en composiciones escritas en EFL al final de las etapas de primaria y secundaria, se sintió perpleja por la transferencia sintáctica dominante de la L1, especialmente por la confusión del verbo *to be* y *to have* por ejemplo en *We have hot* por *It is hot* o el empleo constante de *have* al referirse a la edad. Aparte de ese error, los errores sintácticos más destacados que se encontraron fueron los *adjetivos + s*, *sustantivo + adjetivo*, los pronombres de objeto precedidos por *to* y verbos reflexivos en español, pero no en inglés, por ejemplo, *He visit to me always*. Además, la autora observó que esos errores habituales en primaria eran todavía visibles en secundaria.

Algunos estudios investigaron las variables que influenciaban la transferencia léxica en las producciones escritas, incluyendo el dominio de la L2, el fondo de la L1, el género, contexto de aprendizaje y la motivación. Basándonos en el resumen de Agustín Llach (2010) sobre la transferencia léxica, se concluyeron los siguientes resultados: primero, a pesar de la L1 con el aumento del dominio de la L2, la transferencia léxica

del significado, tendió a aumentar. Segundo, los aprendices cuya lengua materna está tipológicamente vinculada con la lengua objeto, era más probable que recurriesen más a menudo a su primera lengua para finalidades de transferencia léxica, pero los aprendices de distintos fondos lingüísticos parecían experimentar los procesos idénticos de transferencia léxica. Por último, las diferencias cualitativas y cuantitativas fueron mostradas en la L1 de CLIL2 y los no- CLIL3 aprendices en sus producciones escritas. Además, según Agustín Llach (2010), estudios de investigaciones de la interacción entre el género y la transferencia léxica y entre más y menos aprendices motivados mostraba falta de diferencias.

La investigación llevada a cabo por Navés et al. (2005) explora si la ICL, examinada por medio de préstamos y creaciones léxicas, modifica en cuanto al nivel de aprendizaje en idiomas vinculados tipológicamente (cuantía de aprendizaje en L2) y de qué manera esto predomina en la transferencia de palabras contenido y palabras funcionales en aprendices poco aplicados, hablantes bilingües de lenguas conectadas tipológicamente (español y catalán). Las investigadoras determinan que los aprendices de grados avanzados emplean menos los préstamos y de las creaciones léxicas que los aprendices en grados inferiores. Ese resultado parece ratificar investigaciones anteriores a cerca de la transferencia como táctica compensatoria que ratificaban que los aprendices menos aplicados mostraban más ICL.

Es importante hacer hincapié en que las investigaciones con errores léxicos han proporcionado y proporcionan un entendimiento superior de los desarrollos de aprendizaje del léxico y una explicación más correcta de los perfiles léxicos de los alumnos aclarando las distintas particularidades individuales que distinguen estas fases: nivel en la lengua meta, edad, lengua natal, género de los alumnos, o contexto de enseñanza.

2.8 El error afectivo (EA)

Gran parte de los errores se originan por la escasez de conocimientos o destrezas en la lengua extranjera, podemos confirmar que no se tratan solamente de causas al inicio de los errores. En este aspecto, la investigación llevada a cabo por Fernández Amo (2008), como se citó en Santos, y, Alexopoulou 2014, p. 432) es característico, donde apunta que se halla un tipo de error llamado error afectivo (EA) que no resulta de

la ignorancia o la escasez de destreza, sino de la timidez, de la cohibición o el pánico a mostrarse (citado en Santos, y, Alexopoulou 2014, p. 432). Este error característico realmente sería una falta si tenemos en cuenta la clasificación de Corder (1983), ya que procede del desempeño y no de la destreza. Roncel Vega, igualmente investigó este tipo de errores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas publicado en 2008, donde observa tres variables valoradas como adecuadas en dicho fenómeno: el auto concepto, la motivación y la ansiedad. Roncel (2008) alega que, en términos generales, las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito, vinculan la ansiedad en la clase de segundas lenguas con un agravamiento del rendimiento, y alude a MacIntyre (1995) para explicar su hipótesis, el autor estima que “la ansiedad contribuye a que el estudiante reaccione negativamente en contextos de aprendizaje y estas experiencias crean dificultades en el procesamiento cognitivo de los contenidos” (p. 6).

2.9 Retroalimentación correctiva (RC)

El input que recibe el aprendiz acerca de la lengua meta tiende a ser positivo, dicho input trata de explicar normas gramaticales y estructuras adecuadas de la lengua extranjera, o negativo, el cual trata en instruir al aprendiz implícita o explícitamente lo que es erróneo en la L2. La RC (retroalimentación correctiva) se introduce dentro de este segundo nivel, y, en consecuencia, adopta igualmente el nombre de “retroalimentación negativa”. El tema acerca de si debemos brindar RC cuando el aprendiz, perpetua errores es muy disputado entre profesionales (psicólogos, pedagogos y lingüistas), pese a que la corriente predominante hoy en día considera el mérito de la RC como motor de la evolución de enseñanza de una segunda lengua.

El autor Sheen (2008), realizó un estudio con el fin de comprender el papel que juega la ansiedad en la enseñanza de LE, estudió la conexión entre facilitar correcciones (del tipo de las modificaciones o recasts) y el avance de la competencia lingüística, cogiendo como ejemplo a un grupo de individuos con un elevado nivel de ansiedad y contrastando los resultados con circunstancias en donde sí se facilitaba y en las que no se otorgaba corrección alguna. El estudio evidenció que el grupo de individuos con bajos niveles de ansiedad que fue corregido a través de las modificaciones, logró mejores resultados, rematando que los niveles de ansiedad bajos son más favorables que los niveles de ansiedad elevados, y que, si era mejor o no facilitar RC, se concluyó que sí era más práctico facilitar RC.

Althobaiti (2014) estudió la retroalimentación correctiva desde el planteamiento de la adquisición de una segunda lengua, y abordó un medio a través del planteamiento cognitivo interaccionista (considera la enseñanza de una L2 como un trabajo cognitivo individual) y el planteamiento interaccionista social (el estudio de Vygotski, que considera la enseñanza como resultado de la interacción con amigos con superior control de esa L2). Así pues, nos plantea unas normas para perfeccionar la RC uniendo los dos aspectos (Althobaiti, 2014):

- La RC debe corresponder al modelo que desafíe a los estudiantes a acercarse a adquirir categorías superiores de exactitud y fluidez.
- La RC debería desplegar la competencia de los estudiantes de descubrir la función correctiva de la táctica aplicada.
- La RC debería guiar el interés de los estudiantes a elementos lingüísticos que no controlan.
- La RC debería facilitar la información apropiada para que los estudiantes sean capaces de contrastar sus errores con las formas acertadas.
- La RC debería cambiar conforme el contexto, ya que las exigencias de los estudiantes serán distintas.
- La RC debería ser precisa para gestionar las destrezas y las distintas personalidades de los estudiantes.
- La RC no debería ser desmesurada o aplicada excesivamente frecuentemente, ya que no todos los errores precisan de corrección.
- La RC no debería ser facilitada únicamente por los profesores, pues los estudiantes pueden colaborar en las correcciones.
- La RC no debería estar tan sintetizada que restringirá el volumen de análisis de la exactitud y fluidez de la lengua.

Liderando la corriente de los que niegan el beneficio de la RC, Truscott (1999) propone que el error oral no debe ser modificado, pues la modificación frena las tareas del aula, alejando el interés del aprendiz de la actividad de conversar. Truscott (1999)

también señala que las modificaciones provocan vergüenza, irritación, inhibición y, además, una sensación de desventaja en el estudiante, lo que le ocasiona una conducta negativa hacia el aula, opinando igualmente que destinar tanto tiempo a la modificación de los errores y aclaraciones metalingüísticas no es rentable y que sería adecuado centrarse en otros elementos del desarrollo de enseñanza-aprendizaje. Sus críticos, apuntan que este escasea de investigaciones que reafirmen sus teorías.

2.10 El tratamiento del error en el aula

Ellis, ha averiguado los requisitos de la enseñanza de L2 en el aula y los resultados que el avance del conocimiento declarativo pueda tener sobre el procedimental (o los vínculos entre adquisición y aprendizaje). A continuación, se sintetiza la actitud de uno de los investigadores que más atención ha destinado a la enseñanza de segundas lenguas en entornos de escolarización.

Apoyándose en prototipos anteriores de hipótesis de enseñanza, Ellis (1985), sugiere una hipótesis de la enseñanza de L2 en el aula planteando una serie de aspectos que debemos tener en cuenta en la enseñanza de una L2 en el aula, entre ellas se encuentran las siguientes:

- El conocimiento explícito y el implícito fundan dos tipos opuestos de conocimiento lingüístico, que se acumulan por separado. El conocimiento implícito es la alternativa de unas actividades del aprendizaje enfocadas en el significado. Para que ocurra la adquisición, el aprendiz debe prestar interés a rasgos lingüísticos determinados de la cantidad proporcionada y estar preparado para integrarlos a su interlengua.
- El conocimiento explícito es la respuesta de unas tareas del aprendizaje enfocadas en la forma. El conocimiento explícito ejerce un papel primordial en la evolución de una L2: ayuda a concienciar al aprendiz ante la presencia en su interlengua de formas incorrectas, favoreciendo así la adquisición.
- El control sobre el conocimiento lingüístico se obtiene a través de una actuación realizada en condiciones reales en actividades lingüísticas basadas en el significado.

Su planteamiento con respecto al aprendizaje radica en proponer dos maneras paralelas de intervención, estas son la directa e indirecta. Fundamenta esta propuesta en el hecho de que “los pocos estudios realizados acerca de los efectos de la enseñanza sobre la ruta de desarrollo indican que esta ruta natural no puede ser alterada” (Ellis, 1985, p. 15). Estima que las soluciones de estas investigaciones son determinantes y que posiblemente no hayan analizado las consecuencias de todos los efectos probables de intervención en la evolución de la interlengua; tiene en cuenta, que la ruta natural perjudica a una forma precisa de la utilización de la lengua (específicamente, la conversación espontánea). No obstante, otras utilidades, como, por ejemplo, los que están ligados a un discurso más programado o al discurso escrito, pueden continuar un progreso unido a otras vías, tales y como las investigaciones referentes a la variabilidad contextual y el avance de interlenguas. Es de suma importancia, tener en cuenta la probabilidad de que el aprendizaje no esté capacitado para modificar el proceso de la evolución de la interlengua, pero está comprobado que puede aligerar el curso general y de enriquecer la condición de la categoría lograda finalmente:

Aun en el caso de que el conocimiento de L2 derivado de la enseñanza no se halle inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea (...) pronto se adquiere esa condición cuando el discente tiene la ocasión de utilizar la L2 en ese tipo de comunicación (Íbidem, citado en Peris (s.f.))

Así pues, el aprendizaje puede tener un fuerte efecto diferido.

2.11 ¿Se deben corregir los errores?

A pesar de las alegaciones de Truscott (1999), un gran número de encuestas e investigaciones efectuadas a aprendices de L2 han revelado una inclinación hacia la corrección. Cogiendo como ejemplo a Cathcart y Olsen (1976), podemos ver como en su investigación, recopilan a 149 adultos y, revela una gran inclinación hacia la modificación de sus errores, del mismo modo que la investigación de Martínez Agudo (2013), donde los aprendices entrevistados expresaban que las modificaciones les resultaban apropiadas. Fidan (2015), en su investigación acerca del tipo de retroalimentación correctiva oral (RC) elegido por alumnos de L2, en su estudio, 165 aprendices internacionales de turco como LE de nivel B2 y C1, mostró de igual manera, que claramente se inclinaban hacia la corrección en vez de la no corrección.

En cuanto al instante de señalar las correcciones, una gran parte de los alumnos que se inclinaban a ser corregidos en el estudio de Fidan (2015), 58,9%, expresaron que querían que se les corrigiese en el momento, a diferencia del 36,2% de los individuos encuestados revelaron que optaban por la corrección al final de la actividad y, en último lugar, el 4,9% de los individuos manifestaron que querían que la corrección fuera notificada al terminar la lección. Ferris (1999) también está de acuerdo con la corrección, manifestando que no es posible excluir la corrección inmediatamente ya que una corrección oportuna puede generar buenos resultados.

Además, la autora aclara que existen unas maneras de hacerlo que son bastante beneficiosas en el momento de llevar a cabo la corrección y que son estimulantes y dinámicas para los aprendices: la modificación grupal, donde el profesor al lado de su pizarra aclara puntos de vistas de utilidad para todos; la modificación en pareja o colectiva, en donde se originan polémicas y disputas muy atractivas; la modificación cruzada, fundamentada en intercambiar las producciones textuales de los aprendices o colectivos, entre ellos, y, por último, la autocorrección, donde, como es probable, que el aprendiz orientado por su profesor, acepta el papel principal en su particular evolución de rectificación.

Una técnica semejante de corrección no es igual para todos los aprendices. En la evolución de la enseñanza hay instantes donde un estudiante se encuentra más dispuesto para entender el error y su modificación. Dicha situación beneficia a que el alumno comprenda cuál y por qué cierta expresión está elaborada erróneamente.

Aparte de las estrategias de corrección, debemos tener en cuenta otras cuestiones. Primero, conseguir una postura positiva hacia los errores; es decir, los profesores no deben reprender a los alumnos ni prescindir de los errores, para así enriquecer el nivel de enseñanza y capacidades obtenidas; resulta primordial que tanto el profesorado como los aprendices afronten los obstáculos de manera constructiva y positiva. Segundo, vencer la transferencia negativa de la L1 ya que es una de las consecuencias primordiales de los errores; y tercero, es vital aumentar la motivación de los aprendices por estudiar, ya que ellos son los protagonistas y la clave en el desarrollo de la enseñanza. Es necesario que el alumnado genere una reflexión consciente sobre la L1, modifique su aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje y refuerce sus habilidades en las lenguas, para así modificar su postura de aprendizaje y reforzar su

competencia en las lenguas; los aprendices, a su vez, deben dominar el léxico adecuado a su nivel dado que este constituye el origen de toda producción escrita, al igual que la gramática y la estructura de frases para aminorar la influencia del razonamiento en la L1 en tanto que redactan un escrito. De la misma manera, teniendo en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras es un procedimiento engorroso y duradero, es conveniente que los aprendices perfeccionen una buena rutina de estudio cotidiano, en vez de aprender de manera discontinua sólo para aprobar exámenes (Li, 2020).

2.12 Actitudes de los estudiantes ante las correcciones

La idea y las conductas hacia el error y la modificación cambian conforme la etapa, la cultura y el sujeto en la que ocurra, y un ejemplo de esto es el análisis de Katayana (2007), donde dedujo que los alumnos estadounidenses del japonés mostraban una conducta más positiva con respecto a las correcciones orales que los estudiantes japoneses del inglés. Sin embargo, las conductas no son innatas sino adquiridas, y aún así, parcialmente eternas puesto que son susceptibles a ser modificadas por influencias externas (Muchnik y Seidman, 1983, p. 2, como se citó en Méndez, 2008). La conducta de los profesores hacia las modificaciones influye sin lugar a dudas sobre la conducta de sus aprendices, siendo capaz de ocasionar emociones como la aceptación o el rechazo, así el profesor deberá ser totalmente consecuente sobre la conducta que desea conservar al considerar los errores de sus aprendices. No obstante, la idea de la opinión del profesor o de los compañeros que puede tener el estudiante que comete errores no depende solamente de la conducta que presente el docente, pues en muchos casos la opinión externa que escucha el estudiante no es más que el reflejo de su opinión interna:

Internamente, la crítica y la actuación de uno mismo pueden estar en conflicto: el aprendiente realiza algo erróneamente y se hace crítico con su propio error. Externamente, el aprendiente percibe a los otros ejerciendo su crítica, incluso juzgando su persona, cuando se equivoca en una segunda lengua. (Brown 1987, extraído de Díaz Martínez, 1998, p. 20).

Del análisis llevado a cabo por Martínez Agudo (2013) se evidenció que los estudiantes se notaban molestos al perpetrar errores orales, pero no les incomodaba que se les modificara los errores; al revés, encontraban bastante apropiadas las modificaciones orales. Pero, manifestaron que les incomodaba no comprender las modificaciones que les hacía el profesor. Los análisis de Martínez Agudo (2013)

encajan con investigaciones anteriores en que la RC, a menudo, puede perjudicar los sentimientos de los aprendices y dificultar el desarrollo de la enseñanza.

2.13 Conductas de los docentes frente a los errores

Las suposiciones y conductas de los profesores de cara al error incurren directamente en sus aprendices, y por esa razón los profesores deben ejercer con cierto cuidado este aspecto, ya que la visión de la RC de los aprendices depende de variables como su cultura, etapa, suposiciones, experiencias anteriores e igualmente de los profesores que previamente hayan tenido. Roncel Vega (2008), hace mención a la investigación de McIntyre (1996) para recalcar el valor de la conducta y el método del profesor en el triunfo del aprendiz de una L2:

McIntyre (1996) pone a prueba el modelo de adquisición de una Lengua Extranjera (LE) de Gardner (1985) y encuentra que rasgos como la extroversión, la empatía, la estabilidad emocional, las actitudes hacia la LE y la motivación desempeñan un papel determinante durante el proceso de instrucción (Roncel Vega, 2008, p. 21)

En este campo de estudio, encontramos la investigación de Díaz Martínez (1998), sustentado en el estudio de un diario reflexivo, donde señala que escasez de sensibilidad y compasión del profesor frente a los errores fonéticos, provocan apatía, escasez de predisposición y desobediencia.

Rosenthal (1974), al observar el comportamiento del profesor, diferencia cuatro niveles, dónde se halla el elemento de la afectividad: el ambiente socioemocional que fomenta el profesor, el input que facilita a los estudiantes, el output que brota y la retroalimentación afectiva que brinda. Al mencionar a la retroalimentación afectiva, aprecia tres aspectos: la abundancia de crítica, el exceso de alabanza y el enojo o lástima exhibida después de la creación de errores. La opinión seguida de impulsos positivos y las alabanzas ocurrirán positivamente en los aprendices. Aunque, Rosenthal (1974) especifica que las alabanzas podrían poseer el impacto opuesto, ocasionando resultados incorrectos: las alabanzas en tareas simples podrían dar a pensar al aprendiz que el profesor tiene bajas esperanzas con respecto a su inteligencia. En consecuencia, alabar al aprendiz en actividades simples podría reducir la seguridad que tiene en sí mismo. Ahora bien, aunque dé la sensación de que va en contra de todo sentido común, juzgar al aprendiz cuando no produce correctamente, bajo determinadas situaciones

puede insinuar que el profesor tiene esperanzas altas acerca de la competencia del aprendiz y de esta forma consolidar la seguridad que el aprendiz tiene en sí mismo.

Con relación a la expresión de la modificación o al juicio al aprendiz, normalmente tienden a ir juntos con la lástima o el desagrado. Rosenthal (1974) señala que los niños de incluso seis años comprenden que el enojo brota cuando el error de un individuo es achacado a errores manejables, como la escasez de interés, y que, a la edad de nueve años, los niños comprenden que la lástima brota cuando el error es achacado a razones no manejables. Graham (1984) decidió después de un ensayo, que manifestar la compasión, utilizada frecuentemente para preservar los sentimientos de los aprendices, podría tener el resultado opuesto: los aprendices a los que se les manifestaba lástima al realizar algo erróneo achacaban el error a la escasez de capacidad, entretanto, los que eran regañados relacionaban su fallo a la escasez de interés. Igualmente, los aprendices que eran gestionados con lástima demostraban poseer esperanzas inferiores de triunfo que los que eran regañados. Con la simple manifestación de una emoción como la lástima o el enojo, el profesor es capaz de influir en la apreciación del estudiante del motivo de su fallo, y la lástima reveló tener los resultados más dañinos.

Determinados estudios llevados a cabo por Ringbom (1986), llegan a la deducción de que la similitud entre la L1 y la L2 posee una influencia positiva y favorece el desarrollo del estudio “(...) in the learning of a closely related L2, the learner’s L1 has already provided him with a considerable part of this essential knowledge automatised in his mind” (p. 159). Sin embargo, este autor admite que dichas consecuencias son más evidentes en la comprensión que en la producción. Además, Ringbom (1990) destaca en un estudio posterior que la simplicidad se hace especialmente evidente en las estructuras simples, las cuales constituyen una característica propia de las fases iniciales del desarrollo del estudio:

The basic facilitating effect of L1-transfer is no longer obvious when the learner starts learning more complex relationships than the simplified one-to-one equivalences between L1 and L2 that he or she established at the beginning and soon has to modify. (p. 216)

Las investigaciones de Jiang (2002) muestran que la transferencia léxica positiva por parte de aprendices de una segunda lengua con el vocablo cognado pertinente en la L1 es por causa de la semejanza de las formas léxicas, pero también, a la disponibilidad

de parecidos traducidos que posibilitan una ubicación sencilla de los aspectos de L2 en lemas de la L1.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA.

La mayoría de las investigaciones que se han ocupado de analizar los errores léxicos han tenido un diseño en el que se han tomado los datos de manera transversal. Hay algún ejemplo de estudio longitudinal, como el de Lennon (1991), en el que se analiza la evolución de los errores durante un periodo de seis meses.

En nuestro caso, tenemos un estudio transversal en tres momentos de la formación no universitaria del alumnado canario. Al tratarse de muestras significativas del total de la población, podríamos decir que, en cierto modo, este estudio transversal también tiene un enfoque longitudinal, al hacer el análisis centrado en la población.

A continuación, detallamos en primer lugar las características de dicho corpus y posteriormente especificaremos los cambios y adaptaciones realizados con *MATLAB* para poder conseguir hacer un estudio de los errores léxicos. Finalmente especificamos el tratamiento estadístico realizado.

También debemos señalar que muchos de los contenidos de este capítulo han sido publicados previamente por la autora de esta tesis (Campos Estarás, B. y Penate-Sánchez, A. 2023).

3.1 La transcendencia de los corpus

En los años 90 y primera década del siglo XXI aumenta la atracción por los corpus de aprendices, inspirado por la publicación de Granger (1998a, 1998b) en el *Centre for English Corpus Linguistics*, provocando el primer corpus de aprendices acreditado internacionalmente, el ICLE (*International Corpus of Learner English*). El progreso de los corpus de alumnos ha proporcionado una relevante mejora en las investigaciones de adquisición de segundas lenguas (Granger, 2012, 2015).

Habitualmente, los corpus de aprendices tienden a emplearse en investigaciones acerca de la adquisición de manera que sea posible saber con precisión cuáles son los pasos que sigue el alumno hasta conseguir un cierto dominio de la lengua meta. Contribuyen con importante información acerca de las etapas por las que atraviesa el alumno hasta la total adquisición y muestran las particularidades de su interlengua

según el nivel de dominio en el que se halle. Por medio de las investigaciones realizadas usando estos corpus (Granger, 2015; Campillos, 2014a; Lozano, 2015), es posible percatarse de qué aspectos lingüísticos se adquieren antes que otros, cuáles son más complicados de adquirir y las disimilitudes con los hablantes nativos, a través de análisis contrastivos. Los corpus de aprendices son fundamentalmente rentables en el momento de estudiar el desarrollo de la enseñanza y son una fuente concreta de datos para líneas de investigación como, por ejemplo, el *Computer aided error analysis* (CEA) y los trabajos en análisis de interlengua (Cruz Piñol, 2012). A su vez, estas reseñas renovadas del idioma del alumno, se pueden emplear en el aprendizaje de las L2 (Granger, 2012; Pastor Cesteros, 2004).

3.2 El corpus canario de inglés escrito y su tratamiento informático

Desde un punto de vista metodológico, los estudios de errores también están relacionados con los corpus de aprendices de una lengua extranjera, que, a su vez, tienen su origen en los estudios de análisis de errores realizados en el siglo pasado, antes de la generalización de los medios informáticos (Granger, 1998). En concreto, los corpus de aprendices (Sánchez Rufat, 2015) se enmarcan dentro de los corpus lingüísticos (McEnery y Hardie, 2011) y ambos, gracias a la tecnología informática, han experimentado un desarrollo muy importante en los últimos veinte años, pudiendo analizar millones de palabras (McEnery et al., 2019, p. 74).

Ya a principios de este siglo, hubo autores que advirtieron que los corpus lingüísticos se basaban en hablantes nativos y no respondían a las necesidades y realidades de los aprendices de lenguas extranjeras (Grant y Ginther, 2000, p. 141; Granger, 2004). Por ello, en 2002 se creó el ya mencionado primer corpus de aprendices, el *ICLE-International Corpus of Learner English* (Granger et al., 2015). Posteriormente, se han creado corpus de aprendices de diferentes lenguas extranjeras: *LINDSEI Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (Gilquin et al., 2010), *CAES Corpus de aprendices de español* (Instituto Cervantes, 2015), etc.

Gracias a la colaboración del Gobierno de Canarias se pudo confeccionar este corpus⁶, el cual presenta una muestra estadísticamente representativa del alumnado canario al finalizar la Educación Primaria, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. Es decir, del alumnado que finalizaba cada una de las tres etapas educativas no universitarias. Para la explicación detallada de cómo se realizó este corpus utilizamos la información que nos aporta Wood et al. (2004, pp. 9-12).

Para sexto de Primaria la población era de 1521 alumnos, siendo la muestra necesaria de 317 alumnos. No obstante, al ser conscientes de que las producciones escritas de este nivel eran de un tamaño reducido, se optó por ampliar la muestra en un 50%, lo que nos da como resultado la cantidad de 475 redacciones para este nivel educativo. Para el cuarto curso de la ESO la población era de 2076, siendo la muestra necesaria de 335 redacciones. Finalmente, había una población de 1940 alumnos de Bachillerato, por lo que la muestra necesaria fue de 332 redacciones.

A la hora de determinar la muestra necesaria para que los resultados de la investigación fueran significativos y generalizables según el grado de error utilizado en las ciencias sociales (0,5) (Neuber, 1980, pp. 48-49), se aplicó la fórmula establecida para el cálculo de muestras extraídas de poblaciones finitas (García Ferrando, 1985, p. 142):

$$n = \frac{z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{N \cdot E^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = tamaño de la muestra; N = tamaño de la población; z^2 = nivel de confianza [$z = 2$ (95.5%)]; E= error deseado; p = probabilidad del fenómeno; q = probabilidad complementaria.

A continuación, presentamos a modo de ejemplo cómo se hizo el cálculo para obtener la muestra representativa de los 1940 alumnos de Bachillerato. Wood et al., 2004, p. 10:

De este modo, asumiendo que trabajamos con un error $E=0,05$, a un nivel de significación del 0,5 (95%, que corresponde a 2 sigmas, $z=2$) y en el caso más

⁶ En la transcripción y localización de errores participó el siguiente profesorado de las dos universidades públicas canarias (ULPGC y ULL): Patricia Arnaiz Castro, Nicolás Arriaga Agrelo, Plácido Bazo Martínez, M^a del Carmen Bosch Caballero, Richard Clouet Gentil, M^a Jesús González Márquez, Isabel La Roche Owen, Marcos Peñate Cabrera, Elisa Ramón Molina, Carolina Rodríguez Juárez, José Luis Vera Batista y Manuel Wood Wood.

desfavorable posible ($p=0,5$ y $q=0,5$), esta fórmula toma los siguientes valores y nos indica el tamaño teórico (n) que debe corresponder a la muestra. Contando pues con estos datos, aplicamos la fórmula:

$$n = \frac{4 \cdot 1940 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{1940(0,5)^2 + 4 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 332$$

3.2.1 Redacciones utilizadas para la creación del corpus

La actividad académica utilizada fue una redacción escrita con temáticas apropiadas a la edad y al nivel de los estudiantes (Wood et al., 2004, pp. 12-17). Al alumnado de sexto de Primaria se le pidió que escribiese una carta con información personal. En concreto se le indicaba que escribiese sobre cómo se llamaba, qué edad tenía, dónde vivía, qué cosas le gustaba hacer y cuáles no. Además, debían escribir algo sobre su familia.

Al alumnado de cuarto de la ESO, también se le pidió que escribiese una carta. En este caso debían imaginar que estaban en un intercambio escolar en un instituto de Inglaterra (Borley), situación que había sido presentada dentro del texto de la prueba de lectura en el que además se narra la aparición misteriosa de una monja en dicho lugar. La carta estaba destinada a su profesor/a de inglés en Canarias y debía incluir la siguiente información (Wood et al., 2004, p. 16):

- Viaje y llegada a Borley.
- Tus impresiones del lugar en comparación con el lugar en que vives en tu país.
- Describe la familia con la que te estás quedando.
- Narra algún incidente relacionado con la aparición de la monja durante tu estancia en el lugar.
- Tus propias ideas sobre el tema.
- Despidete de tu profesor/a.

Por última para la redacción de la prueba de acceso a la universidad (Bachillerato), se indicaba al alumnado que debían escribir al menos 100 palabras sobre uno de los dos siguientes temas (Wood et al., 2004, p. 14):

1. The hidden forces of nature.

2. A description, real or imaginary, of a natural calamity. (E.g. Earthquakes, floods, hurricanes, tornadoes, volcanic eruptions, forest fires, etc.)

3.2.2 Método utilizado para las transcripciones

La creación del corpus canario de inglés escrito estuvo motivada por el interés en hacer un estudio lexicométrico en los tres niveles educativos especificados. Este objetivo determinó que a la hora de hacer las transcripciones se tomaran una serie de decisiones para evitar que los datos lexicométricos aparecieran distorsionados. Para conseguir tal fin, se utilizó el programa *FreconWin* (Guerrero Martín, 1991) que tiene la característica de que todas las palabras que aparezcan entre corchetes no son tenidas en cuenta y consecuentemente no son contabilizadas. Esta función resulta muy útil cuando se intenta estudiar la riqueza léxica del alumnado. Es decir, si no se hubiera utilizado esta función, cada error léxico hubiera sido contabilizado como una palabra nueva, lo que podría dar como resultado, por ejemplo, que el alumnado de Primaria tuviera un léxico más extenso que el resto de los niveles. Los corchetes también fueron utilizados para que no se tuvieran en cuenta datos de índole personal (nombre del alumnado o sus familiares, lugar de residencia, etc.)

3.2.3 Publicación del corpus

En el 2004, se publica un primer trabajo de estudio de este corpus. Nos referimos al libro *FreconWin. Corpus Canario de Inglés Escrito* (Wood, et al., 2004). En esta primera publicación se hace un estudio a través del programa informático *FreconWin*. Este estudio lo podemos dividir en dos partes claramente diferenciadas. En la primera de ellas se establecen las formas léxicas que aparecen en el corpus y se presentan en dos formatos: por orden lexicográfico y por orden lexicométrico. En el primer caso, en el que se utiliza el orden lexicográfico, el listado solo recoge las formas léxicas en orden alfabético y el número de apariciones totales en el corpus. En el listado lexicométrico, el orden de presentación viene determinado por el número de apariciones, especificándose además la cantidad para cada una de las tres partes que conforman el corpus. En la segunda parte del estudio, el programa *FreconWin* realiza un estudio de especificidad de formas léxicas, tanto positiva como negativa, para cada una de las tres partes del corpus.

3.3 Problemas con el corpus original y su tratamiento informático

Como ya hemos indicado más arriba, el programa *FreconWin* nos proporcionó dos tipos de listados: lexicográfico y lexicométrico. En el primero de ellos, se relacionan todas las formas léxicas que aparecen en el corpus, ordenadas por orden alfabético y especificando el número total de apariciones tal como podemos apreciar en la Tabla 12.

Tabla 12

Listado lexicográfico

Forma léxica	Número total de apariciones
a	1844
able	10
about	110
above	7
absolutely	2
academy	1
accept	1
accepted	1
access	1
accident	3

En el listado lexicométrico, como podemos apreciar en la Tabla 13, las formas léxicas se ordenan teniendo en cuenta el número total de apariciones.

Tabla 13

Listado lexicométrico

Forma léxica	TOTAL	Primaria	Secundaria	Bachillerato
the	4192	332	1006	2854
and	2996	1282	591	1123
is	2956	1644	833	479
I	2676	1243	804	629
my	2256	1759	263	234
a	1844	406	435	1003

Forma léxica	TOTAL	Primaria	Secundaria	Bachillerato
in	1727	438	340	949
of	1379	61	171	1147
to	1183	54	273	856
very	945	65	579	301

Varios son los problemas que se nos presentan si intentamos trabajar con estos dos listados. Al analizar el listado lexicométrico pudimos comprobar que del total de 3186 formas léxicas diferentes de las que consta este corpus, solo 726 tienen al menos 10 apariciones, cantidad mínima que hemos establecido para hacer nuestro estudio estadístico. Pero al analizar el listado lexicográfico, pudimos ver que al haber utilizado la forma léxica como unidad de análisis, nos encontramos con casos de formas léxicas con una raíz común, como el que vemos en la Tabla 14.

Tabla 14

Ejemplo de formas léxicas con una raíz común

Forma léxica	Número total de apariciones
affect	34
affected	44
affecting	2
affects	1

Son, como podemos ver, unos datos dispersos y que nos dejaría fuera las formas léxicas “affecting” y “affects” por no llegar al número mínimo de 10 apariciones, comentado más arriba. Para solucionar este problema hicimos un desarrollo informático con *MATLAB* que nos permitió utilizar al “lema” como la unidad de análisis. Es decir, “the uninflected form of a word that is likely to serve as a headword in a typical dictionary entry” (Kusseling y Lonsdale, 2013, p. 442). Pero, además, la tabla 11 no nos da información sobre la categoría gramatical de cada una de las formas léxicas. Esto nos hubiera obligado a desambiguar el corpus, pero hacerlo manualmente no parece una solución acorde a los tiempos que vivimos.

Otro de los problemas a los que nos enfrentamos, al utilizar el aplicativo *FreconWin*, es que las formas léxicas ortográficamente incorrectas se han transcrito entre doble corchetes, procediéndose a escribir la palabra correctamente justo antes de los doble corchetes. Este aspecto es positivo en tanto en cuanto, como ya apuntamos anteriormente, no nos da una información incorrecta de la riqueza léxica del alumnado; algo que sucedería si cada error es considerado como una forma léxica diferente. También es positivo porque nos permite ver los tipos de errores ortográficos cometidos. Sin embargo, el programa informático no nos puede dar dato alguno sobre dichos errores, pues no son tenidos en cuenta. Es decir, cuando se crea un corpus de aprendices se toman decisiones que ayudarán a dar respuestas a las cuestiones que interesan (riqueza léxica en este caso), pero no nos sirven para los aspectos no previstos (McEnery et al., 2019, p. 80).

Por tanto, en la propuesta informática que pasamos a detallar, hemos diseñado una herramienta matemática de análisis de texto que nos permitió medir la distancia entre el error y su forma correcta tal como ya adelantamos en nuestro artículo publicado con anterioridad (Campos Estarás, B. y Penate-Sanchez, A. 2023).

3.4 Descripción de las funcionalidades desarrolladas usando *MATLAB*

En este apartado describimos y documentamos el trabajo realizado para preparar y analizar el Corpus de estudiantes de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Se presentarán las diferentes partes del desarrollo informático que hemos realizado para que quede constancia de las posibilidades que se presentan usando este sistema. En concreto haremos una descripción de las funcionalidades desarrolladas usando *MATLAB*. Hay diversas fuentes para introducirse en el desarrollo basado en *MATLAB*, especialmente los tutoriales ofrecidos por la propia empresa⁷ y, de una manera más específica para este ámbito, libros de introducción a *MATLAB* para investigadores (Madan, 2013). En definitiva, venimos a responder a una necesidad ya planteada hace casi 20 años, que indicaba que los investigadores en análisis de corpus debían tener la capacidad de escribir, al menos parcialmente, su propio programa informático (Conrad, 2002, p. 87).

⁷ <https://es.mathworks.com/academia/courseware/introduction-to-Matlab.html>

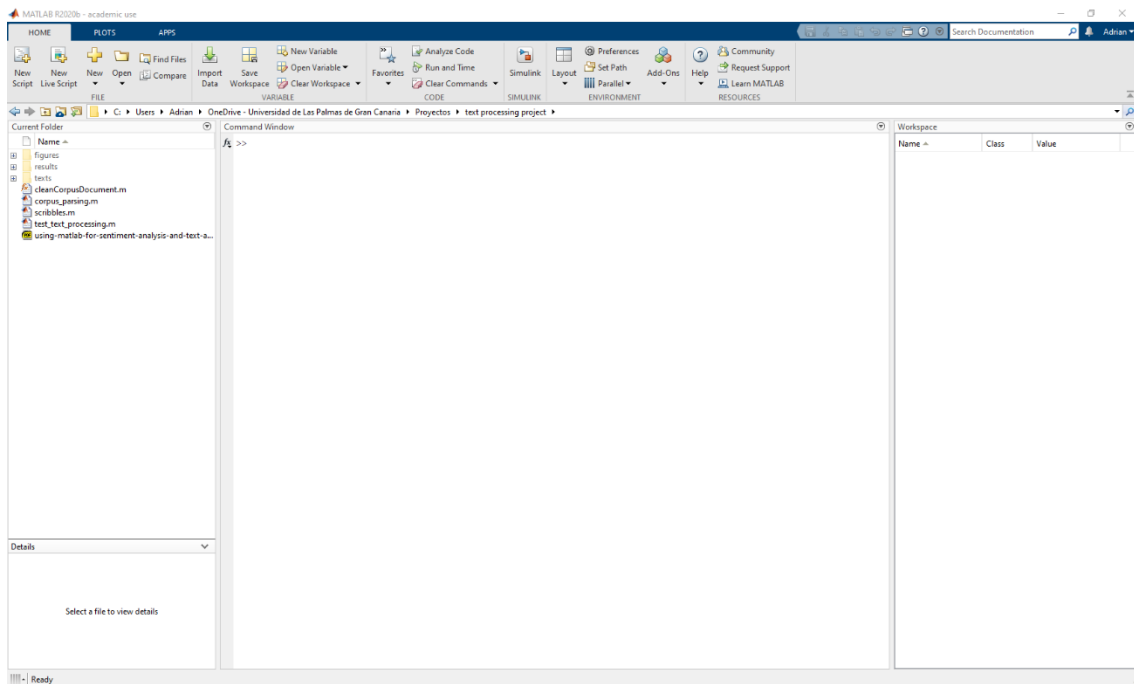
MATLAB no es una herramienta cerrada que aporta funcionalidad como es común en las herramientas informáticas usadas por los académicos de las áreas de humanidades. Sin embargo, *MATLAB* se asemeja más a un lenguaje de programación a partir del cual desarrollar una aplicación software. El código que hemos creado para esta herramienta está en acceso libre en Github: <https://github.com/andarinneo/textProcessingHumanities>.

La interfaz de *MATLAB* se divide en dos partes principales: la ventana de la consola y la ventana del entorno de desarrollo o editor; en los tutoriales de *MATLAB* se pueden ver ejemplos de ambas ventanas⁸ y⁹.

En la Ilustración 1 se puede ver la interfaz de la consola a través de la cual se pueden procesar los programas que se crean.

Ilustración 1

Interfaz de la consola de MATLAB



En la Ilustración 2 se puede observar la otra parte que compone *MATLAB*: el entorno de desarrollo. En esta parte se escribe el código que compone la herramienta de

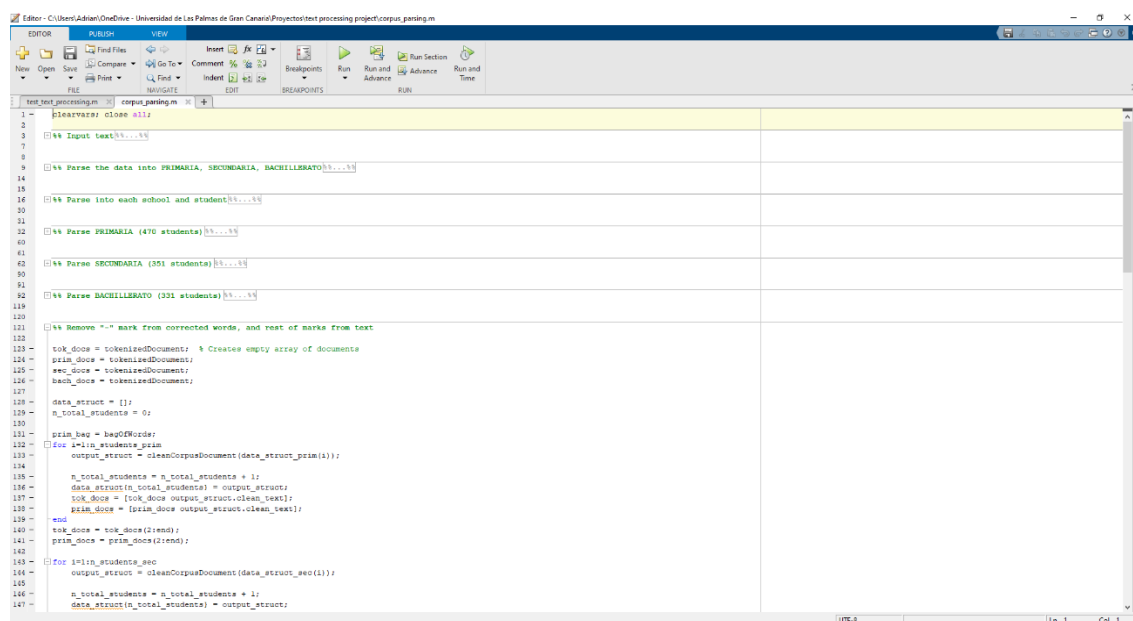
⁸ https://es.mathworks.com/help/Matlab/learn_Matlab/desktop.html

⁹ <https://es.mathworks.com/videos/using-the-live-editor-117940.html>

software que usaremos para el estudio del Corpus Lingüístico de Aprendices. *MATLAB* es más apropiado para las tareas de investigación que desarrollaremos en comparación con un lenguaje de programación clásico como *C++* o *Java*, y existen tres razones para esto: prototipado rápido, librerías de funciones *MATLAB* que dan soporte al análisis de texto y la versatilidad general para un desarrollo con una alta incertidumbre como la que se produce en tareas de investigación.

Ilustración 2

Entorno de desarrollo con ejemplo de código *MATLAB*



Por último, como *MATLAB* tiene una sintaxis y un funcionamiento general mucho más sencillos que otros lenguajes de programación, permite a los investigadores que no dominan la programación modificarlo y añadirle funcionalidades. Para facilitar la comprensión de *MATLAB* a quienes no estén familiarizados con él, proporcionamos un enlace a la guía básica que señala sus elementos básicos (véanse las notas a pie de página 3 y 4 de este capítulo).

3.4.1 Tareas de limpieza del Corpus Lingüístico

Antes de proceder a desarrollar la herramienta que analizará el texto se ha tenido que modificar el corpus. Esto se debe a que las anotaciones, marcas y demás símbolos introducidos previamente no se acoplaban a “expresiones regulares” (Kleene y

Shannon, 1951). Para así permitir que un sistema automático pudiera procesar el texto y crear las estructuras de datos requeridas para el procesamiento del mismo.

Ejemplos de cómo se tuvo que modificar el texto son, pero no se ciñen a, eliminación de los identificadores “+”, eliminación de los *retornos de carro* (código ASCII decimal 13) en los textos de los alumnos, separación de palabras que se habían transcrito sin dejar espacio entre ellas, desambiguación de los identificadores de doble corchete para identificar si representan un error, anonimización de un dato personal o un lugar.

3.4.2 Parseado del Corpus Lingüístico

Una vez corregidos los símbolos espurios que se habían introducido en el corpus se pudo proceder a crear el código que se ocupó de romper el texto en sus diferentes partes y anotar las correcciones realizadas, así como la forma original de las palabras antes de la corrección. Para la realización de este proceso se requiere lo que se denomina en las ciencias de la computación como un “Análisis Gramatical” conocido comúnmente en inglés como *Parsing* (“Parseado” en español). Se ha optado por usar el término coloquial para no caer en la confusión al referirse al proceso que hemos realizado.

El análisis gramatical (*parsing*) que se realizó consistió en procesar las partes que componen el texto como una gramática de tipo 3 de Chomsky (Chomsky, 1956). En esta gramática creado por nosotros las partes serán: PRIMARIA, SECUNDARIA y BACHILLERATO. Que a su vez están divididas en los textos de cada alumno, compuesto cada texto por una cabecera que identifica el centro/provincia y el estudiante, y un cuerpo. El cuerpo es el texto en cuestión que buscamos analizar y este cuerpo, a su vez, puede contener elementos marcados como especiales que la gramática debe capturar. El cuerpo del texto con los elementos especiales eliminados es lo que conoceremos de aquí en adelante como un “documento”.

Hay varios detalles que es necesario detallar para comprender plenamente cómo trabajamos procesando automáticamente el corpus:

1. Los errores léxicos son etiquetados a mano por un profesor, que luego anota el error utilizando corchetes dobles, además de un código de letra específico, para

que la forma original y la forma corregida puedan ser procesadas automáticamente por nuestro código de software. Más adelante, explicamos la aplicación informática que hemos utilizado para que nos ayudara en la detección y selección manual de errores.

2. Incluimos las palabras corregidas para poder analizar cómo se cometen los errores en el conjunto del corpus.
3. El análisis sintáctico es necesario para poder automatizar completamente el tratamiento de todo el corpus. Esto permitirá la posibilidad de producir análisis estadísticos elaborados, como mostraremos más adelante en el documento.
4. Para procesar el documento como una gramática Chomsky de tipo 3, compuesta por los elementos anteriormente descritos, hemos hecho uso de expresiones regulares (Kleene y Shannon, 1951). Una vez procesado el documento, se ha creado una estructura de datos que contiene lo siguiente:

Grado: Primaria/Secundaria/Bachillerato

School ID/Province: Identificador del centro de procedencia para los alumnos de Primaria y Secundaria, y de la provincia de procedencia para los alumnos de Bachillerato.

ID del alumno: Identificador del autor del texto.

Cabecera: Texto original de la cabecera del texto.

Cuerpo: Texto original del cuerpo del texto.

Esta primera estructura de datos todavía no contiene el texto del estudiante en un estado que permita el procesado. Es a partir de esta primera estructura donde se empieza a realizar un análisis más sofisticado del texto para su pre-procesamiento.

3.4.3 Pre-procesamiento

Este pre-procesamiento consta de las siguientes fases: 1 Tokenizado, 2 Detección de frases, 3 Eliminación de la puntuación, 4 Desambiguación de los elementos del discurso, 5 Obtención del Tema (Stem) morfológico de cada palabra y 6 Lematización de cada palabra.

3.4.3.1 Tokenizado

El proceso de *tokenizado* consiste en detectar automáticamente cada uno de los elementos atómicos que conforman el texto. La metodología que hemos usado es la definida en David y Chapman (2020) y en los estándares definidos en *UNICODE* (ICU, 2020). A su vez hemos modificado todos los nombres propios, que por razones de privacidad no pueden ser mostrados, y han sido cambiados por el nombre propio *LENNON*. Las letras “x” y “p” que podemos observar entre los corchetes son códigos usados para identificar que “x” es un error, y que “p” es un nombre propio. Mostramos a continuación un ejemplo de un texto antes y después de ser *tokenizado*:

Antes:

"In the USA are there many- [x[very]] tornados, volcanic eruptions and hurricanes. The Canary Islands- [x[Islain]] there were volcanic eruption, the last- [x[finis]] volcanic eruption- [x[erupción]] was [p[Teneguía]] in [p[the Palma]]I like films- [x[filmes]] about- [x[the]] nature, volcanic eruptions- [x[erupcións]] etc. The new film is Volcano. the film is very good for- [x[by]] the people but- [x[bat]] I don't like film."

Después: (64 tokens)

"In" "the" "USA" "are" "there" "many" " " "tornados" " ," "volcanic" "eruptions" "and" "hurricanes" "." "The" "Canary" "Islands" " " "there" "were" "volcanic" "eruption" " ," "the" "last" " " "volcanic" "eruption" " " "was" "Teneguía" "in" "the Palma" "I" "like" "films" " " "about" " " "nature" " ," "volcanic" "eruptions" " " "etc" "." "The" "new" "film" "is" "Volcano" "." "the" "film" "is" "very" "good" "for" " " "the" "people" "but" " " "I" "don't" "like" "." "." "." "." "." "." "film" "." "

Durante el proceso de tokenización, los errores se detectan encontrando los corchetes dobles y el código de letras: una "x" para el etiquetado de errores. El código de la letra se encuentra entre el primer y el segundo paréntesis de apertura de la siguiente manera [x[YYYY]]. La palabra anterior se marca con un guión "-" detrás de la palabra, de la siguiente manera: XXXX-. Así, cuando aparece un error tenemos el siguiente formato: XXXX- [x[YYYY]]. XXXX es la forma corregida de la palabra e YYYY es la forma original de la palabra.

Utilizando el mismo formato que con los errores, codificamos los sustantivos personales que deben borrarse para mantener el anonimato de los alumnos. Etiquetamos dichos sustantivos de la siguiente manera [p[YYYY]]. Esa palabra se sustituye por otro sustantivo personal, en nuestro caso "Lennon". Esto ayuda a mantener el significado y la estructura del texto para permitir el procesamiento automático posterior. Los errores se almacenan en la estructura de datos y se conservan tanto en su forma original como la corregida.

La estructura de datos que contiene los datos originales se modifica en este punto y se introduce el texto limpio y las correcciones que se han detectado. Se muestra a continuación un ejemplo de cómo queda la estructura de datos de los textos previos.

grade: 'BACHILLERATO'

province: [0×1 string]

student_id: 1

header: "[id[provincia: LPA; alumno: 1]]"

body: "In the USA are there many- [x[very]] ...

corrections: [9×2 string]

Clean_text: [1×1 tokenizedDocument]

3.4.3.2 Detección de frases

Una vez el texto está segmentado en sus componentes se ha procedido a identificar cada una de las frases que componen cada documento. Esto es un proceso necesario para poder desambiguar efectivamente los elementos del discurso posteriormente. Los signos de puntuación se utilizan para detectar automáticamente las frases.

3.4.3.3 Eliminación de la puntuación

El siguiente paso consiste en eliminar los signos de puntuación [, . : ;] presentes en el texto para que no sean considerados en los análisis posteriores. Es

importante que este paso se realice después de la detección de las frases ya que los símbolos de puntuación aportan información valiosa en la detección de frases.

3.4.3.4 Desambiguación de los elementos del discurso

Para desambiguar cada uno de los elementos del texto hacemos uso de los diccionarios y léxicos de la lengua inglesa que nos aporta *MATLAB* para identificar a qué clase pertenece cada palabra. La clasificación de cada palabra nos permitirá realizar un estudio estadístico más rico de cómo se presentan los errores en el corpus que se estudia en este trabajo.

3.4.3.5 Obtención del tema (*Stem*) morfológico de cada palabra

Para la obtención del tema morfológico se ha hecho uso del algoritmo de Porter (1980). Este algoritmo está muy establecido en las comunidades científicas de análisis de lenguaje natural y por ello hemos considerado que el desarrollo de esta funcionalidad puede enriquecer el estudio de este corpus y los posteriores trabajos que usen esta herramienta.

3.4.3.6 Lematización de cada palabra

Como último paso en el pre-procesado del texto a analizar se han reducido las palabras del texto en la forma en que aparece en el diccionario (Lema). Mediante el estudio estadístico de los lemas y los temas podremos extraer patrones de errores de una manera más efectiva. Al usar lemas en el estudio de los errores se puede manejar mejor si los alumnos cometen errores en verbos concretos y comportamientos parecidos que de no tener la raíz de la palabra serían difíciles de agrupar.

3.4.4 Herramientas para el procesamiento del texto

Para facilitar el estudio de los errores cometidos por los estudiantes hemos creado una serie de funcionalidades que busca facilitar la tarea del investigador. Podemos apreciar dos tipos de herramientas. El primer tipo de herramienta es más común en el campo y facilita el trabajo mediante el manejo eficiente de los datos para presentárselos al investigador. El segundo tipo de herramienta es más elaborado ya que usa métodos matemáticos para realizar un análisis estadístico/métrico de las palabras de los textos (Barrios et al., 2015).

Para ambos tipos de análisis se hace uso de una estructura conocida como “saco de palabras” (*bag-of-words*) (Harris, 1954), usada en aplicaciones de procesamiento de lenguaje natural y que facilita los cálculos requeridos y el acceso a la información. A su vez esta estructura se puede usar para generar descriptores de partes del texto y permitir así una comparación usando métricas de similitud entre los mismos.

Detallaremos a continuación las funcionalidades de gestión y visualización de datos que se han creado y que se centran en el manejo de los datos.

3.4.4.1 Análisis de frecuencia de las palabras

Esta funcionalidad se centra en mostrar la aparición de cada palabra en el corpus. En la Tabla 15 mostramos un ejemplo de la funcionalidad de recuento de palabras tras realizar la lematización y la eliminación de la puntuación:

Tabla 15

Frecuencia de palabras tras la lematización y la eliminación de la puntuación

Palabra	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Total
<i>“the”</i>	331	997	2763	4091
<i>“and”</i>	1280	591	1101	2972
<i>“is”</i>	1653	838	479	2972
<i>“I”</i>	1313	786	630	2729
<i>“my”</i>	1745	256	225	2226
<i>“a”</i>	407	434	964	1805
<i>“in”</i>	435	332	928	1695
<i>“Lennon”</i>	1181	271	11	1463
<i>“of”</i>	61	171	1135	1367

3.4.4.2 Visualización de palabras en contexto

Esta funcionalidad muestra cada aparición de una palabra con los elementos del discurso que le preceden y suceden. Esta funcionalidad facilita la ayuda al investigador para apreciar los detalles de contexto que rodean a esa palabra en cada situación. Mostramos un ejemplo para el nivel de bachillerato de la palabra *volcanic*:

Tabla 16*Visualización en Bachillerato de la palabra volcanic*

Context	Document	Word
"usa many tornado volcanic eruption hurricane canar"	1	4
"hurricane canary islands volcanic eruption last volcanic e"	1	9
"s volcanic eruption last volcanic eruption teneguia the pa"	1	12
"like films about nature volcanic eruptions etc new film v"	1	20
"ome due island lanzarote volcanic eruption tragedy immense"	4	23
"on natural calamity like volcanic eruption bad city villag"	5	5
" help canary island many volcanic century has been many eru"	5	24
"ry has been many eruption volcanic eruption provoke infrast"	5	30

3.4.4.3 Visualización mediante nubes de palabras

Una nube de palabras consiste en una presentación en dos dimensiones de palabras que son más grandes o pequeñas dependiendo de su frecuencia de aparición en los textos. A mayor frecuencia mayor tamaño, a menor frecuencia menor tamaño. Mostramos un ejemplo en la Ilustración 3 extraído del corpus objeto de estudio en este trabajo tras eliminar las *stop words*¹⁰.

¹⁰ Palabras como "a", "and", "to" y "the" (conocidas como palabras vacías) pueden añadir ruido a los datos.

Ilustración 3

Nubes de palabras para cada una de las partes del corpus



3.4.4.4 Ejemplo de lematización, tema morfológico (*stemization*) y desambiguación de elementos del discurso

Una vez definidas y explicadas las nubes de palabras, podemos hacer uso de ellas para mostrar más ejemplos de todas las funcionalidades que se han introducido. En esta subsección mostraremos más funcionalidades de nuestro trabajo a través de ejemplos. Mostraremos ejemplos de los efectos que tienen la lematización y el *stemization*. En el Ilustración 4 mostramos estos ejemplos mediante el uso de nubes de palabras.

Ilustración 4

Nubes de palabras de cada sección al realizar la lematización y el stemming. En estos ejemplos de nubes de palabras se han incluido las "stop words".



3.4.4.5 Ejemplos de desambiguación de las partes de la oración

Elaboramos un ejemplo que esperamos aclare y dé una idea más precisa de cómo funciona la funcionalidad de identificación de las partes de la oración. En este ejemplo mostramos cómo hemos añadido los tipos "forma corregida" (*corrected form*) y "datos personales" (*personal data*) para identificar los casos especiales que esbozamos cuando tenemos un error corregido por el profesor o hay que anonimizar datos personales. Mostramos tres ejemplos, uno para un texto de Primaria (Tabla 17), otro para un texto de Secundaria (Tabla 18) y otro para un texto de Bachillerato (Tabla 19).

Tabla 17*Ejemplo de detección automática de la parte de la oración en un texto de Primaria*

Token	Document	Sentence	Line	Type	Language	Part Of Speech
“My”	1	1	1	Letters	Eng	Pronoun
“name”	1	1	1	Letters	Eng	Noun
“is”	1	1	1	Letters	Eng	Auxiliary-verb
“Lennon”	1	1	1	Personal Data	Eng	Proper-noun
“I’m”	1	2	1	Corrected form	Eng	Proper-noun
“eleven”	1	2	1	Letters	Eng	Numeral
“years”	1	2	1	Letters	Eng	Noun
“I’m”	1	3	1	Corrected form	Eng	Noun

Tabla 18*Ejemplo de detección automática de la parte de la oración en un texto de Secundaria*

	Document	Sentence	Line	Type	Language	Part Of Speech
“Dear”	1	1	1	Letters	Eng	Adjective
“teacher”	1	1	1	Letters	Eng	Noun
“I”	1	2	1	Letters	Eng	Pronoun
“am”	1	2	1	Letters	Eng	Auxiliary-verb
“in”	1	2	1	Letters	Eng	Preposition
“Borley”	1	2	1	Letters	Eng	Proper-noun
“My”	1	3	1	Letters	Eng	Pronoun
“family”	1	3	1	Letters	Eng	Noun

Tabla 19*Ejemplo de detección automática de la parte de la oración en un texto de Bachillerato*

Token	Document	Sentence	Line	Type	Language	Part Of Speech
“In”	1	1	1	Letters	Eng	Preposition
“the”	1	1	1	Letters	Eng	Determiner
“USA”	1	1	1	Letters	Eng	Proper-noun

Token	Document	Sentence	Line	Type	Language	Part Of Speech
“are”	1	1	1	Letters	Eng	Auxiliary-verb
“there”	1	1	1	Letters	Eng	Adverb
“many”	1	1	1	Corrected form	Eng	Adjective
“tornados”	1	1	1	Letters	Eng	Noun
“volcanic”	1	1	1	Letters	Eng	Adjective

3.4.5 Herramientas matemáticas de análisis de texto

Analizaremos a continuación algunos ejemplos de procesamiento de textos mediante el análisis matemático-estadístico elaborado. Estas herramientas han sido usadas en el pasado para el análisis de textos desde una perspectiva principalmente computacional debido al hecho de haber sido desarrolladas en un área de conocimiento diferente. Sin embargo, veremos como la introducción de estas técnicas, sobradamente contrastadas científicamente, a un área diferente como la que nos ocupa ofrece prometedoras vías de desarrollo futuro.

3.4.5.1 Distancia entre palabras

Para poder medir el grado de error en los errores cometidos por los alumnos proponemos el uso de varias distancias entre palabras. La primera es la distancia de Levenshtein (Levenshtein, 1966); esta distancia mide el número mínimo de inserciones, eliminaciones y sustituciones requeridas entre dos palabras para que sean la misma. La segunda distancia que proponemos es la distancia de Damerau-Levenshtein (Damerau, 1964); esta distancia mide el mínimo número de inserciones, eliminaciones, sustituciones y cambios de posición de caracteres requeridas entre dos palabras. Finalmente planteamos el uso de la distancia de Hamming (Hamming, 1950) que simplemente mide el número de sustituciones mínimo requerido.

Todas las distancias previas han sido usadas de manera extensiva en diferentes campos de ciencias de la computación para el análisis de similitud y consideramos que introducir el uso de estas métricas formales puede enriquecer el campo de investigación de las humanidades. Para el análisis de errores aconsejamos usar las distancias de

Levenshtein y de Damerau-Levenshtein preferiblemente ya que la distancia de Hamming requiere que la palabra correcta y el error contengan el mismo número de caracteres. Para mostrar esta situación e ilustrar en general el comportamiento de estas distancias mostramos unos ejemplos en la Tabla 20.

Tabla 20

Ejemplos del valor de cada distancia sobre errores gramaticales

Palabra correcta	Palabra Alumno	D(Levenshtein)	D(Damerau)	D(Hamming)
eruptions	erutions	1	1	Infinito
eruptions	erruptions	1	1	Infinito
eruptions	eruptoins	2	1	2
brother	borthier	2	1	2
brother	borter	3	2	Infinito
brother	border	3	3	Infinito
family	family	0	0	0
family	famili	1	1	1
family	feimily	2	2	Infinito

3.4.5.2 Frecuencia de término – frecuencia inversa de documento (TF-IDF)

El valor TF-IDF representa cuán importante es un término concreto para el texto al que pertenece. Esta técnica ha demostrado aportar buenos resultados en minería de datos (Rajaraman y Ullman, 2011) y por tanto creemos que su exploración como métrica del impacto de la palabra en la que se ha producido un error puede ser valiosa. El uso de una métrica estadística de este tipo puede ayudarnos a entender los errores que produce un alumno desde un punto de vista más global. Los errores ya no son todos iguales, y ya no son siempre igual de impactantes, aunque sean iguales. Su impacto depende de la naturaleza del texto y de la importancia que la palabra en la que se comete el error tiene para entender el texto.

El valor TF-IDF es el producto de dos métricas estadísticas: la frecuencia del término y la frecuencia inversa del documento. La frecuencia inversa del documento nos informa de cuanta información aporta una palabra a un texto. A su vez esta métrica puede ser modificada usando diversas variantes del método original, como por ejemplo

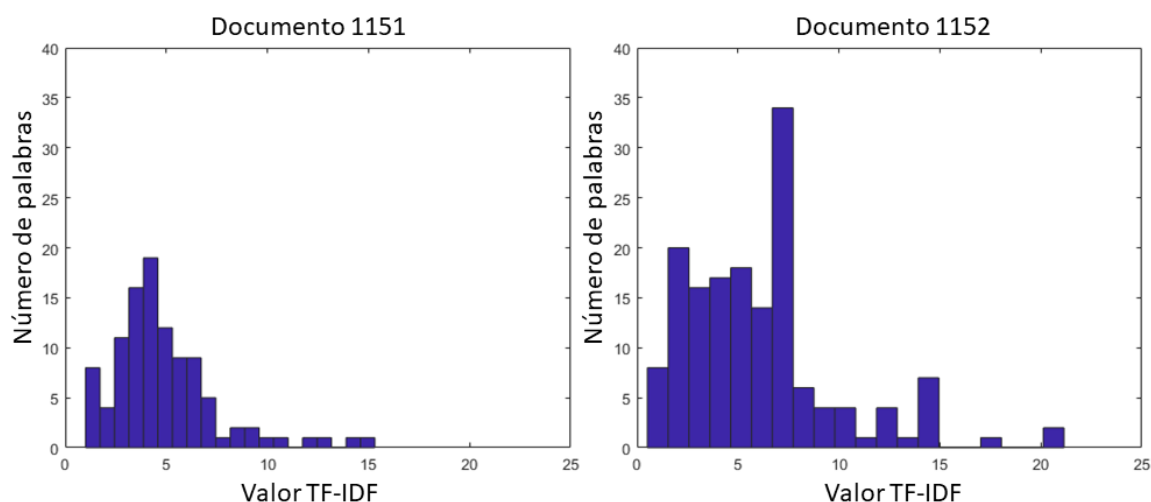
la presentada por Barrios et al. (2015). También es posible definir el peso que cada palabra tiene de manera particular, lo que nos permitiría hacer estudios estadísticos específicos a los casos que trataremos.

Como hemos visto el cálculo de una métrica TF-IDF es una herramienta potente y flexible que puede aportar un análisis más elaborado del corpus lingüístico que buscamos tratar. Mostraremos un ejemplo de lo que se puede conseguir usando la métrica TF-IDF:

1. Primero creamos lo que se denomina un *Bag Of Words* usando todos los textos del corpus. Un *Bag Of Words* simplemente crea una estructura que cuantifica el número de veces que cada término aparece en un documento.
2. En nuestro corpus tenemos 1153 documentos (textos de los alumnos de Primaria, Secundaria y Bachillerato), para los que tenemos un total de 5697 términos una vez se han limpiado los textos como se explicó previamente.
3. A esta estructura de datos le calculamos el valor TF-IDF. Este cálculo nos determinará qué palabras hacen a cada texto más único desde un punto de vista estadístico. Una vez calculado el valor TF-IDF tenemos una medida de cuán importante es para cada documento cada una de las palabras que lo componen. Es decir, a mayor valor TF-IDF más importante es esa palabra para ese documento del corpus.
4. Para mostrar este fenómeno mostramos el resultado del cálculo del valor TF-IDF para los documentos 1151 y 1152 en la Ilustración 5. Para cada palabra que compone el documento 1151 y el 1152 se le ha calculado un valor TF-IDF que representa cuán única es esa palabra con respecto al resto del corpus. Todos los valores se han representado mediante un histograma. Podemos observar por ejemplo que el documento 1152 tiene más palabras con alto valor de TF-IDF que el documento 1151 lo que nos indica que unos documentos se desvían más de la norma que otros, etc.

Ilustración 5

Histogramas del valor TF-IDF de cada palabra para los documentos 1151 y 1152.



En resumen, estos análisis estadísticos elaborados abren numerosas opciones para analizar un corpus y sus documentos, pasando a parámetros estadísticos que permiten un análisis comparativo inalcanzable para el ojo humano. Para aclarar aún más el valor de la métrica TF-IDF mostraremos ejemplos concretos para los documentos 1151 y 1152.

En ambos documentos hay 26 palabras compartidas de las que mostramos las 6 primeras en la Tabla 23. Se puede observar que, por ejemplo, la palabra *the* es estadísticamente muy importante para el documento 1152 ya que tiene un valor muy alto (TF-IDF de 13,9254) mientras que no es tan importante estadísticamente para el documento 1151 (TF-IDF de 3,3421). Mientras que, por otro lado, las palabras *very* e *I* son más relevantes estadísticamente para el documento 1151 y bastante irrelevantes (valores TF-IDF de 1,0729 y 0,5082) para el documento 1152. Utilizando esta métrica de relevancia estadística para cada palabra dentro de un documento, se pueden obtener medidas elaboradas para medir lo singular/rica que es la escritura de cada alumno.

Tabla 21

Valor TF-IDF de las 6 primeras palabras compartidas entre los documentos 1151 y 1152

WORD	<i>in</i>	<i>and</i>	<i>very</i>	<i>I</i>	<i>the</i>	<i>my</i>
Document 1151 (TF-IDF value)	1.0021	2.8320	4.2916	4.5740	3.3421	3.0774
Document 1152 (TF-IDF value)	1.0021	1.2587	1.0729	0.5082	13.9254	1.0258

3.5 Detección y corrección de errores con herramientas online

En el apartado dedicado al *parseado* del corpus lingüístico decíamos que los errores léxicos fueron etiquetados a mano, anotando el error entre corchetes dobles y añadiendo un código de letra específico, para que la forma original y la forma corregida pudieran ser procesadas automáticamente por nuestro código de software. Esta decisión fue tomada tras chequear los diferentes sistemas automático disponibles online y que pasamos a enumerar.

Muchas de estas aplicaciones informáticas buscan ser una herramienta que ayude tanto al profesorado en su docencia como al alumnado en su autoaprendizaje, es decir, “assist both the process of automated scoring and individual automated feedback” (Aluthman, 2016, p. 64), siendo muchos de estos programas accesibles y fáciles de utilizar (Park, 2019b, p. 113). Un ejemplo claro de lo que comentamos es la aplicación informática *Virtual Writing Tutor* (virtualwritingtutor.com).

Para iniciar este repaso a las diferentes opciones y herramientas que nos ofrece el análisis de errores informatizado¹¹, nos basamos en la revisión realizada por R. Mariappan et al. (2022) y en concreto en lo referente a su segunda pregunta: How efficiently can CBEA accomplish error analysis processes? Los autores revisan los artículos publicados desde el año 2016 al 2022 y constatan que:

¹¹ Computer-based error analysis (CBEA).

CBEA could not accomplish all five stages of Pit Corder's (1982) EA process: CBEA can efficiently accomplish the first three stages, namely, collection (collecting dataset), identification (identifying errors), and description (classification of errors). However, CBEA is unable to complete the fourth and fifth stages of the EA process, namely disclosure (identifying the causes of the errors) and evaluation (providing remediation to overcome errors). (p. 16)

A pesar de que el análisis de errores informatizado no consigue los cinco objetivos, es evidente que con los tres primeros se consigue hacer más llevadera la labor del investigador o del docente; además de poder trabajar con documentos mayores o con corpus extensos de una población como es nuestro caso.

Para hacer el estudio de las diferentes posibilidades que nos ofrece esta opción, pasaremos a estudiar las herramientas y recursos que nos ofrecen algunas de las plataformas más usadas, analizando primero las aplicaciones para etiquetar y procesar automáticamente los errores en el apartado 1.5.2 y luego estudiaremos las que analizan corpus con etiquetas de error en el apartado 1.5.3.

3.5.1 Aplicaciones para etiquetar y procesar automáticamente los errores¹²

En la actualidad tenemos a nuestra disposición muchas aplicaciones que permiten la detección y la consiguiente corrección de errores. Estas nuevas tecnologías están siendo usadas para evaluar, pero también como parte importante del proceso de autoevaluación, al ser una estrategia metacognitiva que juega un papel fundamental en el aprendizaje en general y el autónomo en particular. En la tabla que sigue detallamos algunas de las más usadas, para posteriormente centrarnos en la aplicación *Grammarly* que es una de las mejor valoradas en la investigación educativa y lingüística.

3.5.1.1 Grammar

Esta aplicación no requiere ser descargada en el ordenador que estemos usando y podemos trabajar con ella online (<https://grammar.org/#/>). El código para esta herramienta está en acceso libre en Github: <https://github.com/markfullmer/grammar>

Grammar nos ofrece un recuadro en el que podemos escribir o simplemente pegar un documento realizado con anterioridad. El primer aspecto que destaca es la velocidad a la que se realiza la corrección. Si se calcula que el profesorado tarda de 15 a 30 minutos en corregir una redacción, *Grammar* tiene la capacidad de detectar 6239

¹² Automated Writing Evaluation (AWE)

errores en 0,14 segundos. Además de indicar los errores, ayuda al alumnado a corregirlos a través de las sugerencias que ofrece para cada error. Los autores de esta herramienta nos advierten de que funciona mejor con redacciones de nivel universitario y también nos recuerdan que no es útil para la escritura de tipo literario.

3.5.1.2 *After the Deadline*

Esta aplicación es gratuita siempre que sea de uso personal (<https://www.afterthedeathline.com/>) y requiere ser descargada a una de las plataformas o navegadores que tengamos instalado en nuestro ordenador, tales como Chrome, Firefox, WordPress, OpenOffice, etc. Sus principales funciones son la corrección ortográfica, la gramatical y la de estilo.

3.5.1.3 *Language Tool*

Es también un corrector ortográfico, gramatical y de estilo. Esta herramienta (<https://languagetool.org/es>) se puede descargar y añadir a Chrome, pero también podemos utilizarla online sin tener que descargarla. La novedad principal que nos presenta es la posibilidad de elegir entre más de 30 idiomas. En el caso del inglés podemos elegir entre las siguientes variedades: británico, americano, canadiense, australiano, sudafricano y neozelandés. Nos permite crear una cuenta gratuita para así poder acceder al corrector ortográfico, pero es en la opción de pago, *Premium*, donde tenemos una revisión mejorada de gramática, puntuación y estilo.

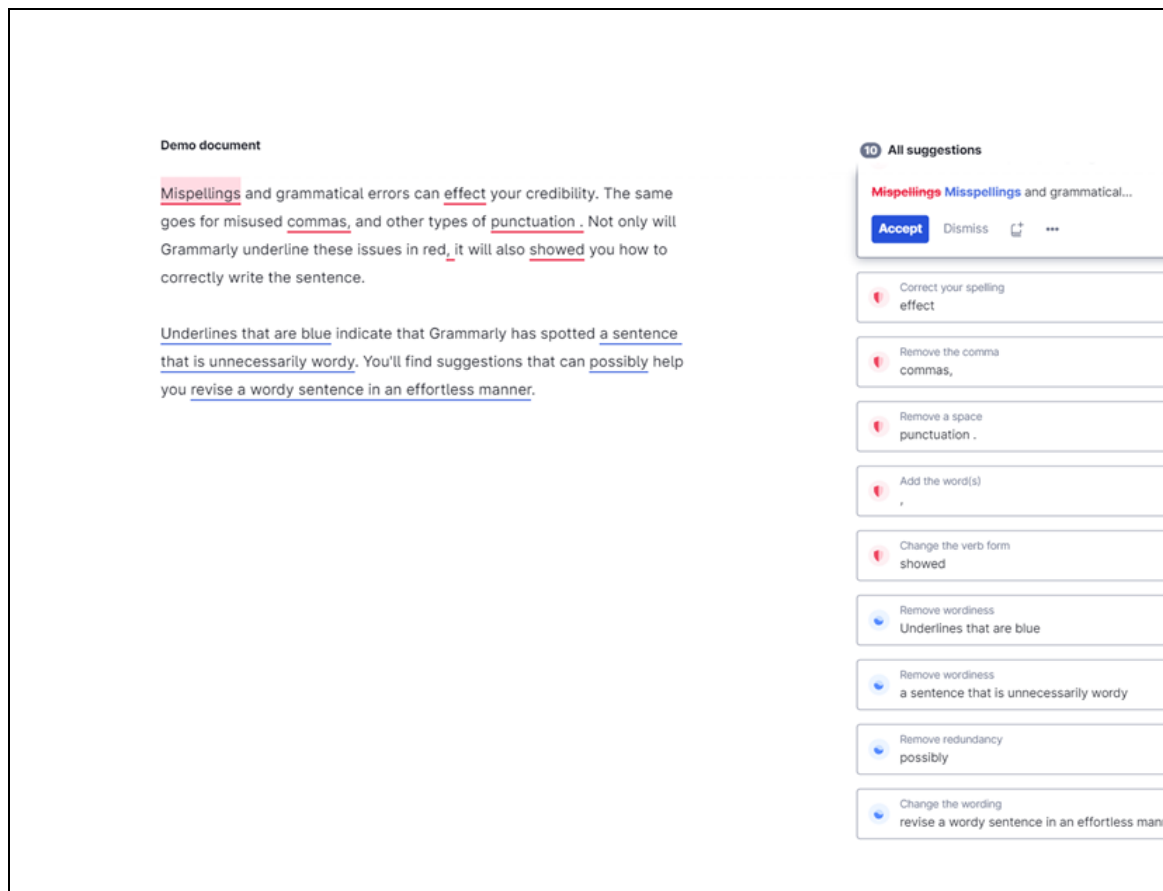
3.5.1.4 *Grammarly*

Acabamos nuestro repaso con la aplicación Grammarly (<https://app.grammarly.com/>) que ha sido una de las más utilizadas. Esta aplicación fue desarrollada en la Central Queensland University en Australia en el año 2016 y es un “automated proofreading system which can identify errors related to 250 grammar rules” (O’Neill y Russell, 2019a, p. 44).

Se nos ofrece en dos versiones: una gratuita y otra *Premium* con algunas opciones adicionales que podemos ver en la Ilustración 6.

Ilustración 6

Principales funciones de Grammarly



La opción gratuita da al profesorado y al alumnado múltiples opciones que hacen el proceso de la corrección menos tedioso y más educativo para el alumnado. En concreto las sugerencias se dividen en dos, atendiendo al color utilizado. En rojo, los errores gramaticales y de corrección ortográfica, además del uso de los signos de puntuación; mientras que en azul se sugieren modos de hacer una frase más fácil de entender con un uso menor o más correcto de las palabras utilizadas.

Del repaso realizado por R. Mariappan et al. (2022), la aplicación que ha sido más estudiada y evaluada es *Grammarly*. En concreto, hemos seleccionado 17 investigaciones que tienen como objetivo evaluar cuantitativamente o cualitativamente esta aplicación. Este resumen lo presentamos a través de la Tabla 22, en la que se citan los resultados y/o conclusiones a las que han llegado los diferentes trabajos de investigación mencionados.

Tabla 22*Resumen de diferentes evaluaciones realizada a la aplicación Grammarly*

	Artículo	Resultados y/o conclusiones
1	Calaveri, M. y Dianati, S. (2016)	Student evaluations of Grammarly were generally in agreement that it is useful and easy to use, and students stated that Grammarly increased their confidence in writing and their understanding of grammatical concepts. (p. A234)
2	Jayavalan, K. y Razali, A.B. (2018)	In this study, the experimental group which was exposed to the intervention, 'Grammarly' scored better in their bands of marking compared to the controlled group which was taught using the conventional method of teaching writing. (p.5)
3	Karyuatry et al. (2018)	After analyzing data, the researchers highlighted that the use of Grammarly is successful to improve students' writing quality. Those are seen from the students' writing score which improved using Grammarly, questioner that showed students positive response using Grammarly, and also lecturers' response on the effect of using Grammarly toward students' writing error. (p. 88)
4	Nova, M, y Lukmana, I. (2018)	The result of the program evaluation revealed the total number of 483 errors which came from 21 types of errors. These errors cover three major writing problems, i.e. grammar, spelling, and punctuation. However, the system of this program also still has some weaknesses in recognizing long phrase, passive voice structure, and question structure which result in 157 errors left undetected. (p. 125)
5	Park, J. (2019a)	Though an AI-based grammar checker lacks an ability to detect all the grammatical errors and does not correspond to the human raters in evaluating grammar of EFL learners' writing, it helps EFL learners improve grammatical accuracy in their English writing. (p.30)
6	O'Neill, R. y Russell, A. (2019a)	Students who received feedback from Grammarly ... were more satisfied in relation to the amount of feedback received, the short-term benefits to their grade, the long-term benefits to their writing ... Concerns were, however, expressed with regards to the program's accuracy, its propensity to miss errors and correct those that were not wrong. (pp. 52-53)
7	O'Neill, R. y Russell, A. (2019b)	The feedback in this study reflects that of O'Neill and Russell (2019) as both students and ALAs had problems with the fact Grammarly missed errors, misrepresented errors, gave inaccurate advice and generated too much feedback, which had a negative effect on students' confidence. Overall, however, ... it was felt that the program merited use with students in conjunction with ALA (Academic Learning Advisors) feedback. (pp. A102-A103)
8	Parra G., L. y Calero S., X.(2019)	First of all, the findings demonstrate that after using the AWE tools, the learners writing performance significantly increased according to the results of the pre-test and post-test. Secondly, the two AWE tools, Grammark and Grammarly, provided feedback on similar aspects of writing that benefited the participants to improve their grammar, punctuation, mechanics, and style, and therefore, their writing accuracy. (p. 221)
9	Al-Ahdal, A.A.M.H.	Comparison of error detection outcomes with Grammarly (G) and manual (M) show that the former found errors that were missed out in the manual

	Artículo	Resultados y/o conclusiones
	(2020)	process. Similar differences and greater efficiency of the software tool are demonstrated in marking of punctuation errors. With detection of spelling too, computer software proved more efficient than manual processing. (pp. 426-427)
10	Bailey, D. y Lee, A.R. (2020)	Students using AWE can save time and increase their confidence when writing in a second language because of fewer accuracy mistakes, and instructors can focus their corrective feedback on higher order writing issues related to rhetoric, tone, cohesion, and style. (p. 23)
11	Lei, J.I. (2020)	The participants of the study produced a corpus of 175 essays, which were analyzed by Grammarly Premium. It detected 1042 errors from the participants' compositions, classifying them into 40 types. The 40 types of errors were at three hierarchical levels: a word and phrase level, a sentence level, and a discourse level. (p.117)
12	John, P. y Woll, N. (2020)	This study examines written corrective feedback generated by two online grammar checkers (GCs), Grammarly and Virtual Writing Tutor, and by the grammar checking function of Microsoft Word. The GCs were evaluated in terms of (1) coverage (number of errors flagged), (2) appropriacy of proposed replacement forms, and (3) rates of "false alarms" (forms mistakenly flagged as incorrect). Although Grammarly and Virtual Writing Tutor outperformed Microsoft Word, neither of the online GCs had high rates of overall coverage (<50%). (p.169)
13	Avila et al. (2021)	This descriptive study determined the Readability Analysis of College Student's Written Outputs using Grammarly Premium and Flesch Kincaide Tools. This involved the documentary analysis of the essays of the 290 freshmen students enrolled in six courses in Polytechnic University of the Philippines-Ragay, Camarines Sur Branch. It revealed that using the said two programs both revealed that the writing ability of the participants are not within the expected level of a university student, but for Grades 8 to 11 only. (p.1)
14	Barrot, J. S. (2021)	The findings demonstrate the potentials ... in improving students' writing accuracy. ... Nonetheless, some challenges were reported, such as overcorrection, cognitive overload, and limited metalinguistic explanation. (p. 1)
15	Moon, D. (2021)	Grammarly detected a total of 324 grammatical errores (65.2 %) out of 497 errors identified by the human raters. Grammarly is found to perform better in some categories than others. It is particularly strong on article (77.8%) and preposition (75.0%) errors, and performed well on noun (62.0%), verb (60.6%), and word form errors (57.1%). However, Grammarly shows a considerably low detection rate (35.3%) in dealing with sentence structure errors when compared with other categories. (p. 26)
16	Dodigovic, M. y Tovmasyan, A. (2021)	The objectives of this study were to assess the accuracy of firstly form error detection and secondly their correction by Grammarly. The findings demonstrate that Grammarly has approximately one third of inaccuracies while preforming either task, in addition to errors it ignores. (p.82)
17	Thi, N.K. y Nikolov, M. (2022)	The results showed the pedagogical potential of Grammarly for facilitating teacher feedback due to its effective feedback regarding surface-level errors and students' general acceptance of automated feedback. Moreover, it seems that students' successful integration of feedback in their revisions and

	Artículo	Resultados y/o conclusiones
		increased performance scores on the post-test offer evidence that they successfully made use of feedback and that the provision of feedback led to an improvement in their writing performance. (p. 776)

Grammarly se caracteriza, como su nombre indica, en detectar errores gramaticales alcanzando porcentajes muy elevados de detección al compararlos con los realizados por el profesorado, pero también detecta errores léxicos como se especifica en diferentes estudios (9, 11, 15¹³). Esto hace que la mayoría de las investigaciones realizadas hayan comprobado un aumento en la calidad de los textos escritos (2, 3, 6, 8, 11, 14, 17), lo que facilita una mejor comprensión de la estructura gramatical de la lengua (1, 5, 8). Al valorar cómo el alumnado percibe el uso de *Grammarly*, estos señalan que lo consideran fácil de usar (1, 3), se sienten satisfechos de las explicaciones recibidas (6), aumenta su confianza y seguridad en lo que hacen (1, 10) y destacan el ahorro de tiempo que implica el usar esta herramienta (11). Algunos de estos estudios han contrastado los resultados obtenidos usando *Grammarly* y han comprobado que hay errores que no son detectados (4, 5, 7, 12, 15, 16), marca como errores algunas palabras correctas (6, 7, 16), es fiable detectando errores en el uso de los artículos, preposiciones, sustantivos y verbos, pero no en errores a nivel de estructura sintáctica (15). Algunos de los problemas que acabamos de enumerar y en especial el que no detecte algunos errores provoca a veces en el alumnado una pérdida de confianza en esta herramienta (7). Todas estas conclusiones hacen que algunos de estos trabajos concluyan que lo ideal es un uso combinado de *Grammarly* con la corrección del profesorado, permitiendo esto que el profesorado se centre en la detección de errores a nivel de estructuras de frases y párrafos (7, 11).

3.5.1.5 Conclusiones

Tras el análisis de las diferentes aplicaciones online y gratuitas para el análisis y la corrección de errores nos decantamos por utilizar la de *Grammarly* como ayuda a la corrección manual. Vemos un ejemplo en la Tabla 23, donde podemos apreciar la corrección hecha por esta aplicación a una de las redacciones de un alumno de Primaria. También hemos añadido las propuestas de corrección que nos da el programa. En esas

¹³ Estos números hacen referencia a los artículos mencionados en la tabla anterior.

propuestas nos da la opción de aceptar la corrección sugerida o no, pero también da al alumnado explicaciones adicionales para que pueda entender la corrección dada. Además, en el ejemplo que ponemos de Primaria, se aprecia que la aplicación no detecta como error “strate hair” cuando el alumno quería decir “straight hair”.

Tabla 23

Detección y corrección de errores en una redacción de Primaria.

[[centro: 2543; alumno: 4052]] My <u>nane</u> is Adrian. I'm eleven years old. I live in San Sebastian. I <u>from</u> <u>Canary</u> Islands. I'm Spanish. I've got long, brown and strate hair. I've got brown eyes, I've got small hands. I <u>havent</u> got any brothers and sisters. I like <u>swim</u> and horse. I don't like <u>play</u> tennis, I can run and play football <u>bu't</u> I can't play guitar. I'm wearing <u>wite</u> <u>t-shirt</u>, blue trousers, grey <u>shocks</u> and <u>wite</u> trainers. My father is Pedro and my mother is Ana. All suggestions Correctness - Correct your spelling My <u>nane</u> <u>name</u> is Adrian. AcceptDismiss Add a missing verb from Correct article usage Canary Correct your spelling havent				
Spelling: name	Missing verb: I'm from	Correct article usage: the Canary	Spelling: haven't	Add the particle: to swim
Replace the word: don't like playing	Spelling: but	Article usage and spelling: a white	Capitalize word: T-shirt	Spelling: socks /white

En la siguiente Tabla 24 vemos cómo *Grammarly* ha detectado y corregido una redacción de una alumna de Secundaria. En la ilustración añadimos la mayoría de los errores detectados y corregidos, pero hay tres errores cuya corrección es incorrecta. Nos referimos a los dos casos de “told” en los que se sugiere “old” en vez de “tall”, y al error “hear” para el que se pone como forma correcta “heart” en vez del correcto “hair”. También hay otros errores que no se detectaron, tal como la ausencia del verbo en “When I down the plane”.

Tabla 24

Detección y corrección de errores en una redacción de Secundaria.

[[centro: 2246; alumno... 15th May 2002 Hi! This travel has been fantastic. When I down the plane and I saw this village I think: this holidays will be very specials! This village is very small and it have a church and a few houses. It's very beautifull. The family, my second family, is very big- great. My mum's name is Susan. She is very told and thin. My father's name is Brian, he is very told too and his eyes are so blue. My sister's name is Helen, she's 12. She is a pritty gird. His eyes are grean and his hear is black. The people say that they have seen a nun's figure but I never see it. Well, I hope see you soon. 12 All suggestions Wrong verb form think Fix the agreement mistake holidays Fix the agreement mistake specials Change the verb form have Correct your spelling beautifull			
Wrong verb forms: thought, has	Agreement mistake: holiday, special	Spelling: beautiful, pretty, girl,	Add the particle: hope to

Por último, tenemos un ejemplo de una redacción de Bachillerato con el análisis y las correcciones tal como vemos en la Tabla 25. En este caso llama la atención que todos los errores son gramaticales y no hay ninguno ortográfico.

Tabla 25*Detección y corrección de errores en una redacción de Bachillerato*

[[provincia: LPA; alumn... 7 All suggestions Correctness · Change the verb form ⓘ ...hurricanes is are in America... Accept Dismiss ... Change the adjective most hard Correct article usage the Hurricane Change preposition In Correct article usage the Hurricane Change preposition at Change preposition for			
Change the verb form: are	Change the adjective to superlative: hardest	Correct article usage: Hurricane Mitch	Change preposition: on the TV, for the poor, to the hard winds

Al analizar la redacción de Bachillerato, *Grammarly* nos indica que hay otro tipo de aspectos que se pueden mejorar en la redacción (elección de palabras y signos de puntuación en oraciones compuestas), pero para acceder a ellos hay que tener la opción de pago *Premium*.

3.5.2 Aplicaciones para analizar corpus con etiquetas de error

Para hacer el análisis de nuestro corpus, una opción es la de recurrir a las herramientas de Procesamiento del Lenguaje Natural (NLP – Natural Language Processing). Varios sitios web nos ofrecen una recopilación de las herramientas más usadas por ser fáciles de utilizar y ser gratuitas. Ejemplos de estos portales web son www.linguisticanalysistools.org y www.fungramkb.com.

El primero de ellos nos presenta una selección especialmente diseñada para su uso en las ciencias sociales. En la Tabla 26, vemos en detalle las que se acercan más al

objetivo de esta tesis: ARTE, CLA, CRAT, GAMET, TAACO, SINLP, TAALED, TAALES, y TAASSC.

Tabla 26

Herramientas NLP para las ciencias sociales del portal Linguisticanalysisistools

ARTE Automatic Readability Tool for English Choi, J. y Crossley, S.A. (2022) https://nlp.gsu.edu	ARTE calcula de manera automática la dificultad de un texto, para lo que utiliza fórmulas de legibilidad tales como: Flesch-Kincaid Grade Level, SMOG, Dale-Chall y Coh-Metrix L2 Readability Index (CML2RI). Esta herramienta permite modificar el texto para así comprobar si la legibilidad aumenta o no.
CLA Custom List Analyzer Kyle, K., Crossley, S.A., y Kim, Y. J. (2015) https://www.linguisticanalysisistools.org/cla.html	Podemos descargar CLA desde la página de linguisticanalysisistools. Una vez descargado, analiza textos usando sus diccionarios y genera una hoja de cálculo separando cada palabra con una coma. Es decir, una “comma separated values (.csv) spreadsheet”.
CRAT Constructed Response Analysis Tool Crossley, S. A, Kyle, K., Davenport, J., y McNamara, D. S. (2016) https://www.linguisticanalysisistools.org/crat.html	CRAT nos permite calcular las características lingüísticas de diferentes tipos de textos, prestando especial atención a la capacidad de resumir y de usar un léxico adecuado. También genera hojas de cálculo (.csv) separando cada palabra.
GAMET Grammar and Mechanics Error Tool Crossley, S. A., Bradfield, F., y Bustamante, A. (2019) https://www.linguisticanalysisistools.org/gamet.html	GAMET se desarrolló, a partir de LanguageTool v3.2, para ayudar a los investigadores a examinar los tipos y porcentajes de errores estructurales y mecánicos en los textos. Es una aplicación que permite la evaluación automática de muestras de escritura en busca de errores estructurales y mecánicos.
TAACO Tool for the Automatic Analysis of Cohesion Crossley, S. A., Kyle, K., y McNamara, D. S. (2016) https://www.linguisticanalysisistools.org/taaco.html	TAACO es una herramienta fácil de usar que calcula 150 índices de cohesión local y global, entre los que se incluyen varios índices de relación tipo-símbolo (partes específicas de la oración, lemas, etc.) e índices de solapamiento adyacente (tanto a nivel de frase como de párrafo).

SINLP The Simple Natural Language Processing Tool Crossley, S. A., Allen, L. K., Kyle, K., y McNamara, D.S. (2014) https://www.linguisticanalysistools.org/sinlp.html	SINLP es una sencilla herramienta que permite a los usuarios analizar textos utilizando sus propios diccionarios personalizados. Además, también proporciona el número de palabras, el número de tipos, las letras por palabra, el número de párrafos, el número de frases y el número de palabras por frase de cada texto.
TAALED Tool for the Automatic Analysis of Lexical Diversity Kyle, K., Crossley, S. A., y Jarvis, S. (2021) https://www.linguisticanalysistools.org/taaled.html	TAALED es una herramienta de análisis diseñada para calcular una amplia variedad de índices de diversidad léxica. Los homógrafos se desambiguan mediante etiquetas según el lugar que ocupan en la oración y los índices se calculan a partir de las formas de los lemas. Los índices también pueden calcularse utilizando todos los lemas, lemas de contenido o lemas de función.
TAALES Tool for the Automatic Analysis of Lexical Sophistication Kyle, K., Crossley, S. A., y Berger, C. (2018) https://www.linguisticanalysistools.org/taales.html	TAALES es una herramienta que mide más de 400 índices clásicos y nuevos de sofisticación léxica, e incluye índices relacionados con una amplia gama de subconstructos. Los índices TAALES se han utilizado para fundamentar modelos de competencia oral en segunda lengua (L2), competencia escrita en primera lengua (L1) y L2, competencia léxica oral y escrita, diferencias de género y lenguaje satírico.
TAASSC Tool for the Automatic Analysis of Syntactic Sophistication and Complexity Kyle, K. (2016) https://www.linguisticanalysistools.org/taassc.html	TAASSC es una herramienta avanzada de análisis sintáctico. Mide una serie de índices relacionados con el desarrollo sintáctico. Incluye índices clásicos de complejidad sintáctica (p. ej., longitud media de la frase e índices precisos de complejidad (p. ej., número de adjetivos o adverbios por frase).

Como podemos comprobar en la Tabla 26, todas estas herramientas son de gran utilidad para una investigación en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, pero no nos dan una respuesta exacta a nuestro objetivo de comprobar los tipos de errores léxicos y como éstos se distancian de sus formas correctas. Es por ello, por lo

que optamos por desarrollar nuestra propia herramienta informática usando las opciones que nos ofrece *MATLAB*.

3.6 Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics 27. En el editor de datos se crearon tres variables. En la primera de ellas se indica el número dado a cada una de las apariciones del léxico analizado en el corpus. En la segunda variable se especifica a qué nivel educativo pertenece cada una de dichos casos (1: Primaria, 2: Secundaria y 3: Bachillerato). Finalmente, en la última variable se determina si cada aparición es correcta o incorrecta adjudicando para ello los siguientes valores: 1 para correcto y 0 para error.

De manera aclaratoria indicar que las pruebas estadísticas que hemos realizado en este artículo son las de comprobación de independencia entre las variables aleatorias (Primaria, Secundaria y Bachillerato). Las tres variables son de tipo categórico, se comete error o no, y se busca crear un test de independencia mediante tablas de contingencia. Se hace uso en nuestro trabajo el test de independencia Chi-cuadrado que se aplica para ver si la incidencia de un error (nº errores/total apariciones) en una palabra sucede de la misma manera en Primaria, Secundaria y Bachillerato. El test de independencia Chi-cuadrado fue postulado por Pearson en su artículo del año 1900 (Pearson,1900). En nuestro caso, nos permitió determinar si la frecuencia de errores para cada palabra tiene una distribución estadísticamente igual o no en cada una de las tres partes de nuestro corpus de inglés escrito. Es decir, “si la probabilidad es mayor que 0,05 (adaptando el nivel de significación del 5%) se concluye que la distribución de frecuencias sigue la distribución esperada. Si la probabilidad es menor se puede decir que la distribución de frecuencias observadas no sigue la distribución esperada.” (Camacho Rosales, 2000 p. 233)

CAPÍTULO IV.**RESULTADOS**

Antes de empezar a presentar los resultados obtenidos y dar explicaciones a dichos resultados, debemos mencionar que los datos presentados en este capítulo los hemos publicado con anterioridad (Campos Estarás, B., Peñate Cabrera, M. y Peñate Sánchez, A. 2024).

4.1 Selección de sustantivos para nuestro estudio

Puesto que en nuestro estudio nos interesa comprobar la importancia de los errores ortográficos y cómo evolucionan en las diferentes etapas educativas, nos vamos a limitar a los sustantivos que tengan más de 200 apariciones en el corpus y que además estén presentes en cada una de las tres etapas educativas. Esta limitación viene determinada por la necesidad de contar con un vocabulario que esté presente en los tres niveles y que el número de apariciones en cada uno de ellos sea superior a 5 para intentar así realizar cálculos estadísticos. Tal como podemos ver en la Tabla 27, nueve sustantivos cumplen con estos requisitos.

Tabla 27

Sustantivos con más de 200 apariciones y presentes en cada una de las tres partes del corpus.

Sustantivo	Total	Primaria	Secundaria	Bachillerato
people	661	16	134	511
name	568	542	20	6
years	519	418	30	71
family	403	121	232	50
mother	357	282	51	24
father	339	269	53	17
house	239	59	97	83
brother	215	192	13	10
sister	210	183	19	8

Al ser sustantivos con una alta presencia en Primaria, son obviamente parte del léxico fundamental de este primer nivel. Están relacionados con lo que el profesorado de inglés llamamos funciones comunicativas (*communicative functions*) de: hablar y escribir sobre tu familia (*family, mother, father, brother, sister*), decir cómo te llamas y qué edad tienes (*name, years*) y describir tu casa y cuántas personas viven en ella (*people, house*). Veamos algunos ejemplos sacados del corpus de Primaria:

There are three *people* in my family. My *mother*, my *brother* and me. My mother's *name* is ... She's forty *years* old. My brother's name is... He's eighteen years old. My name is ... and I 'm twelve years old. [[centro de Primaria: 2313; estudiante: 4002]].

My *family* [[famili]] live in my *house*. [[centro de Primaria: 2313; estudiante: 4018]].

I have got a one *sister* and haven't got any brothers [[bothers]]. [[centro de Primaria: 2308; estudiante: 4004]]

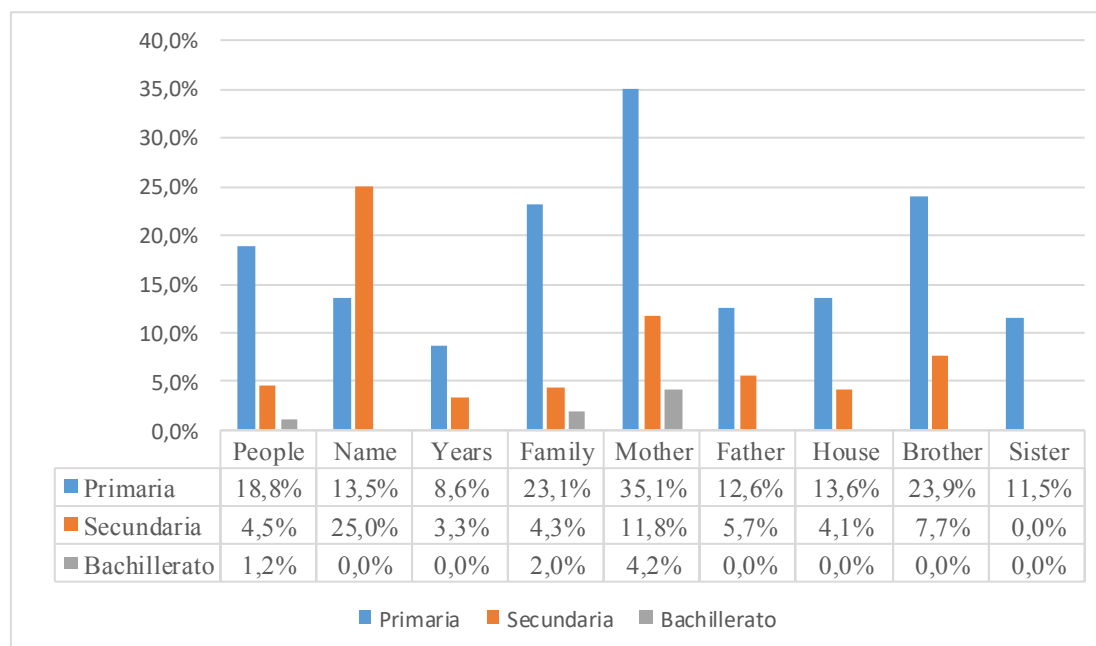
En resumen, estos nueve sustantivos cumplen con nuestras expectativas puesto que son parte del léxico que se estudia en el primer año de la Primaria, y aparecen en otras unidades didácticas de cursos superiores. De igual modo al ser un vocabulario tan básico, su uso sigue estando presente en etapas educativas superiores.

4.2. Porcentajes de errores de cada sustantivo

Empezamos nuestra presentación de resultados con una visión general de los porcentajes de errores que se apreciaron en los tres niveles educativos tal como podemos apreciar en la ilustración 7.

Ilustración 7

Porcentajes de errores en cada uno de los niveles educativos



El primer dato que llama la atención son los altos porcentajes que se dan con *mother*. Es el porcentaje más alto en Primaria y también en Bachillerato. En el lado opuesto encontramos *sister* y *years* que no llegan a tener un 12% de errores al sumar los tres niveles.

En Primaria se aprecian, además de en *mother*, dos porcentajes superiores al 20% en *brother* y *family*. En Secundaria el más alto se da con *name*, siendo el segundo el de *mother*. En Bachillerato los porcentajes son siempre los más bajos y en seis casos no se aprecian errores.

4.3. Análisis estadístico de la frecuencia de errores

Tras esta visión general, pasamos ahora a hacer el análisis estadístico que nos permitirá comprobar la significatividad de estas diferencias de porcentajes. En concreto, especificamos los valores absolutos (recuento), porcentajes de errores en cada una de las tres etapas educativas y el resultado de la prueba de Chi-cuadrado (p-valor). Los resultados los hemos organizado atendiendo a los datos de cada una de las nueve formas léxicas objetos de este estudio. Tras el análisis de cada forma léxica, describimos los errores encontrados para así determinar qué tipos de errores son.

4.3.1. People

Al analizar la distribución de usos erróneos de *people* según el Nivel Educativo, ha resultado el p-valor <0.001 , menor que 0,05, lo que nos indica que la distribución de las frecuencias observadas no coincide con la distribución de las frecuencias esperadas, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Vemos que Primaria es el nivel educativo con el porcentaje más alto de errores (18.8%), seguido de Secundaria con un 4,5% y finalmente Bachillerato con un porcentaje muy bajo (1,2%).

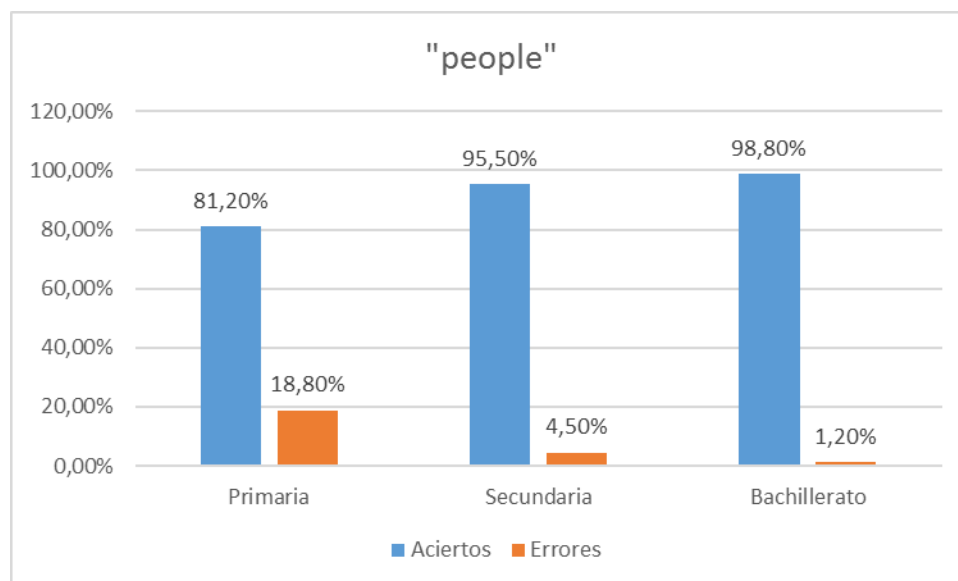
Tabla 28

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para people*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	3	6	6	15
Correcto	Recuento	13	128	505	646
Total	Recuento	16	134	511	661

Ilustración 8

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo people



A continuación, procederemos a detallar los tipos de errores que nos hemos encontrado. En este primer caso, el recuento nos da cantidades muy bajas de errores: 3

en Primaria [*peploll*, *peplo*, *peoples*], 6 en Secundaria [*peoples* (4), *peopel*, *gent*] y 6 también en Bachillerato [*peoples* (6)].

Podemos ver que el tipo de error más frecuente es *peoples* (11 casos) y además aumenta a medida que se sube de nivel. En este caso estamos ante un error interlingüístico en tanto se asocia con el sustantivo plural “personas” de la lengua materna. También vemos un error de estrategia de comunicación al crearse una palabra de apariencia inglesa a partir de la lengua materna (*gent*). El resto de los casos son intralingüísticos pues muestran las hipótesis de escritura que realiza el alumnado (*peploll*, *peplo*, *peopel*).

4.3.2. Name

Al analizar la distribución de usos erróneos de *name* según el Nivel Educativo, ha resultado el p-valor <0.151 , mayor que 0,05, por lo que la distribución de las frecuencias coincide con la distribución de las frecuencias esperadas y, por lo tanto, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Llama la atención que el porcentaje de errores en Primaria es del 13,5% mientras que en Secundaria sube a un 25%. En Bachillerato no se encontraron errores al escribir esta forma léxica.

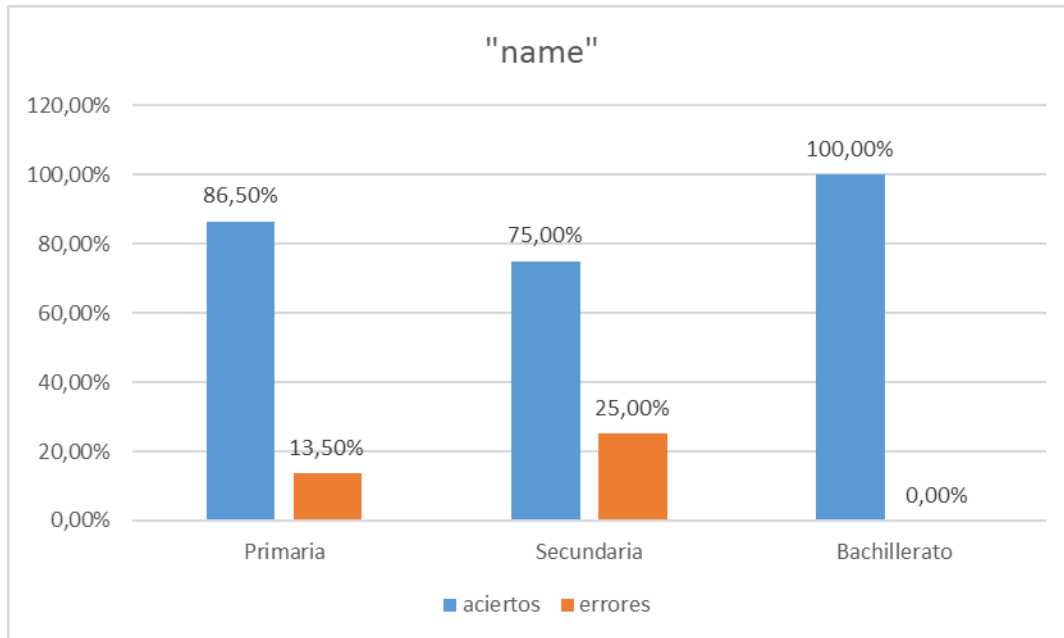
Tabla 29

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para name*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	73	5	0	78
Correcto	Recuento	469	15	10	494
Total	Recuento	542	20	10	572

Ilustración 9

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo name



En este caso, como podemos ver en el recuento, las cantidades de errores son de las más altas: 73 en Primaria, 5 en Secundaria y ninguna en Bachillerato. Cuando el alumnado aprende a decir su nombre lo hace con el exponente de la función comunicativa: *My name's ...* Este exponente comunicativo al aprenderse como un todo es un elemento léxico tal como lo recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002, p.108). Este aspecto está detrás de la mayoría de los errores, pero hay diferentes matices puesto que algunas partes del exponente de función ocasionan distintos errores en Primaria. Así tenemos errores ortográficos a partir de las distintas partes del exponente de la función comunicativa que presentamos en la Tabla 30.

Tabla 30

Errores intralingüísticos de name

My name	Miname (2), Maymey, Mainey, Mainen, Maine, Mainem, Main, Manim, Mainei, Maney
My name's / is	Manne'is, Manes, Maeis, Maineis
name's	names (21 casos en Primaria y los 5 de Secundaria), name's is (5),

	neis (2), nanes, nems, neins
name	nane, nemy, ney (3), nome (2), nambe, mame, mane (4), nei (2), naming, neme, nein, nema

También se detectan ocho errores que son una estrategia de comunicación en los que el alumnado crea una palabra a partir de la lengua materna, pero dándole apariencia de ser una palabra en inglés: *number*.

4.3.3. Years

Al analizar la distribución de usos erróneos de *years* según el nivel educativo, ha resultado el p-valor <0.024 , menor que 0,05, lo que implica que la distribución de las frecuencias observadas no coincide con la distribución de las frecuencias esperadas, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Destaca Primaria como el nivel educativo con el porcentaje más alto de errores (8,6%), seguido de Secundaria con un 3,3% y finalmente Bachillerato en el que no se han encontrado errores.

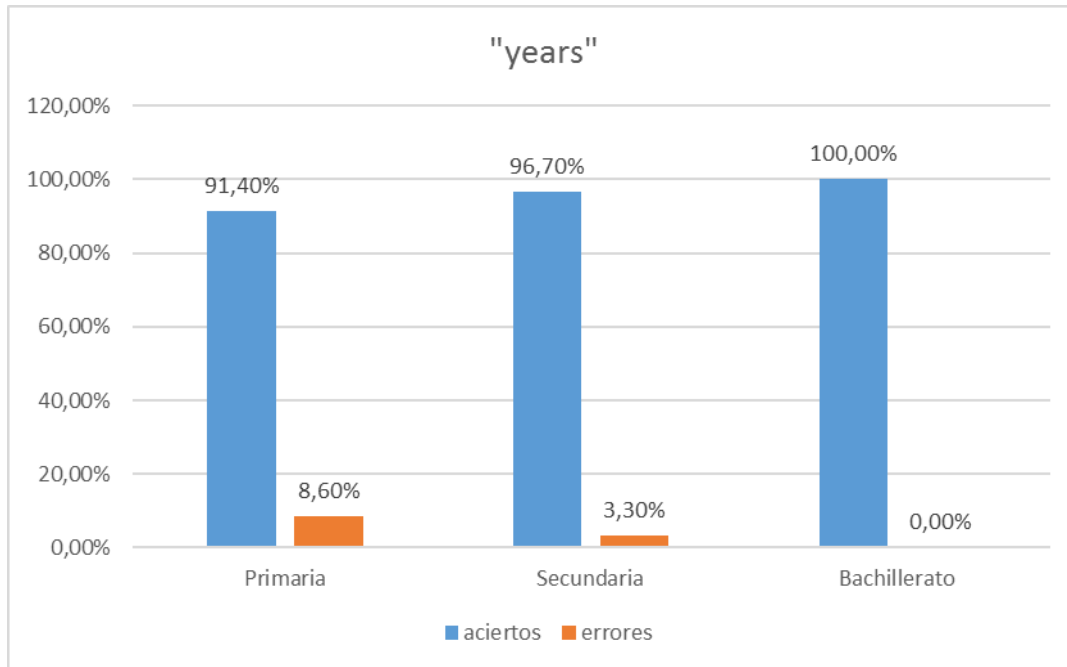
Tabla 31

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para years*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	36	1	0	37
Correcto	Recuento	382	29	71	482
Total	Recuento	418	30	71	519

Ilustración 10

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo years



En el recuento de errores de la tabla 31 podemos ver que de los 37 errores que se han encontrado al escribir la palabra *years*, solo hay uno en Secundaria (*ages*) y el resto (36) en Primaria. El error de Secundaria es un error de estrategia de comunicación, al igual que los siguientes de Primaria: en nueve ocasiones el alumnado ha utilizado la palabra española (*años*), en dos ha utilizado la palabra *and*, por su parecido a la palabra española, hay dos casos en los que el alumnado utiliza otra palabra inglesa (*ears*) y también hay un caso en el que se ha creado una palabra con apariencia inglesa partiendo del español (*ans*). El resto de los errores son intralingüísticos: el exponente de función comunicativa (*I'm ... years old*) es el origen del siguiente error: *yisor* y el uso incorrecto del apóstrofe también lo hemos visto en seis casos (*year's*). El resto de los errores son: *yuar*, *year* (2), *years* (6), *yer*, *yers* (2), *yeas* (2), *eas*.

4.3.4. Family

Al analizar la distribución de usos erróneos de *family* según el Nivel Educativo, ha resultado el p-valor <0.001, menor que 0,05, observándose en la Tabla 32 que la distribución de las frecuencias observadas no coincide con la distribución de las

frecuencias esperadas, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Primaria tiene el porcentaje más alto de errores (23,1%), seguido de Secundaria con un 4,3% y finalmente Bachillerato con un porcentaje muy bajo (2%).

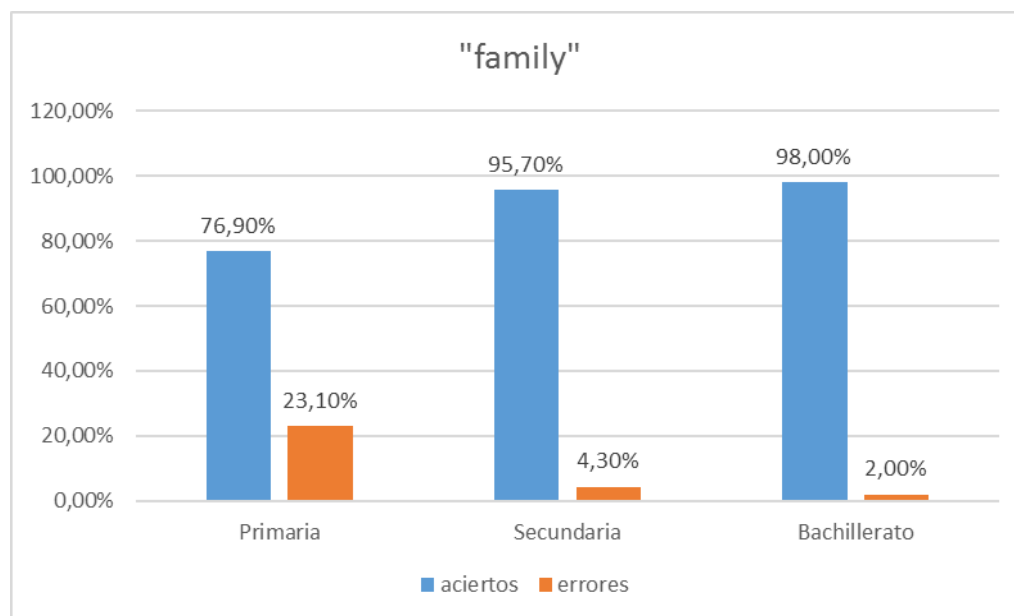
Tabla 32

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para family*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	27	10	1	38
Correcto	Recuento	93	222	49	364
Total	Recuento	120	232	50	402

Ilustración 11

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo family



El número total de errores de la palabra *family* es de 38, con la distribución por niveles educativos que vemos en la Tabla 32. Aquí nos encontramos que la mayoría son faltas de ortografía: *famili* con 20 casos en Primaria, 6 en Secundaria y 1 en Bachillerato, *familie* (1 en Primaria y 2 en Secundaria), *famile* (2 en Primaria y 1 en Secundaria), *famille*, y *famyly* (ambos de Primaria). El segundo tipo de errores tienen su

origen en el uso de estrategias de comunicación: dos usos de la palabra española “familia” (uno en Primaria y el otro en Secundaria). Por último, hay un error en Primaria de tipo estratégico en el que el alumno creó una palabra con apariencia inglesa (*mamily*).

4.3.5. Mother

Al analizar la distribución de usos erróneos de *mother* según el Nivel Educativo, ha resultado el p-valor <0.001 , menor que 0,05, lo que nos señala que la distribución de las frecuencias observadas no coincide con la distribución de las frecuencias esperadas, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Destaca Primaria como el nivel educativo con un porcentaje muy alto de errores (35,1%), seguido de Secundaria con un 11,8% y finalmente Bachillerato con un porcentaje más bajo (4,2%).

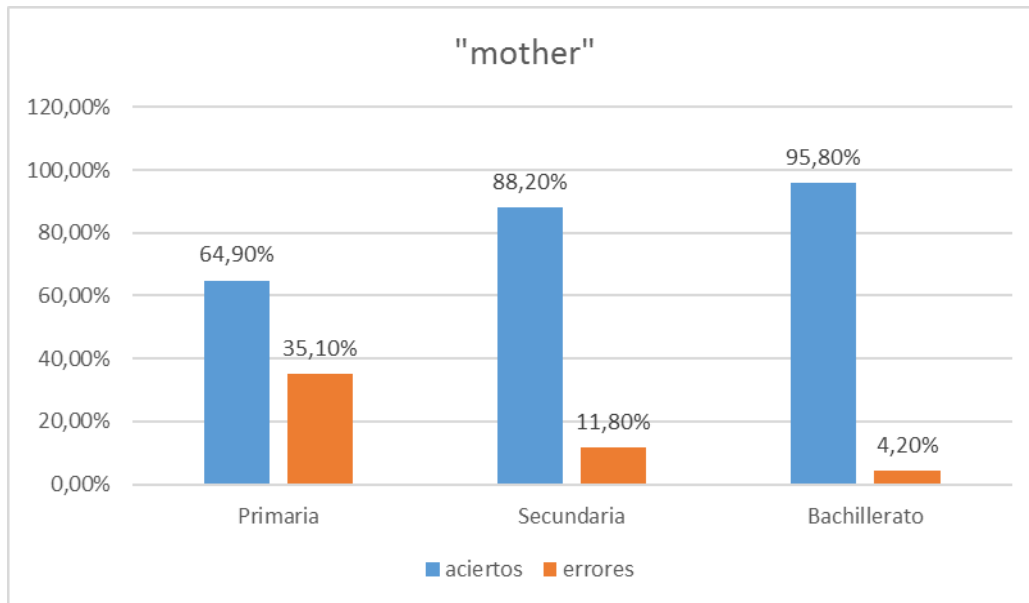
Tabla 33

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para mother*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	99	6	1	106
Correcto	Recuento	183	45	23	251
Total	Recuento	282	51	24	357

Ilustración 12

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo mother



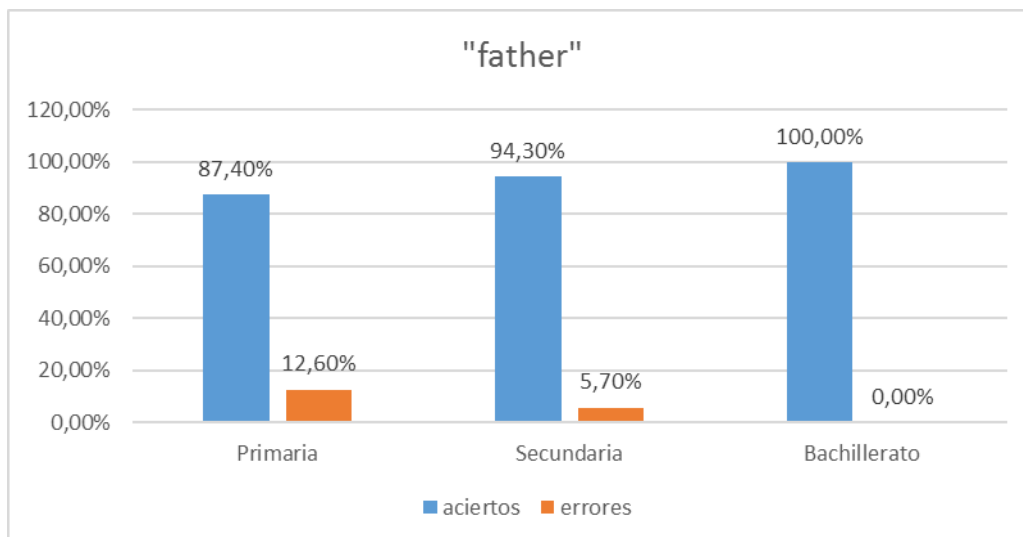
Este sustantivo es con diferencia el que más errores ha causado. Tenemos un total de 106, mientras que en el resto de los sustantivos estudiados las cantidades son muy inferiores: *people* (15), *name* (78), *years* (37), *family* (39), *father* (37), *house* (12), *brother* (38) y *sister* (21). Esta palabra entraña dos dificultades en su parte central (“o” y “th”) y así tenemos que la mayoría de los errores vienen motivados por poner “a” en vez de “o”: *mather* (69 en Primaria, 4 en Secundaria y el único de Bachillerato). El uso de la “th” solo es causa de errores en Primaria con ejemplos como: *madher*, *madar*, *mader*, *moter*, *mater*, *madra*, *mhoter*, *mador*, *mutar*, etc. En resumen, todos los errores son de tipo intralingüístico.

4.3.6. Father

Al analizar la distribución de usos erróneos de *father* según el Nivel Educativo, ha resultado el p-valor <0.119 , mayor que 0,05, por lo que la distribución de las frecuencias observadas coincide con la distribución de las frecuencias esperadas, lo que implica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Como podemos apreciar, el porcentaje de errores es bajo en los tres niveles: 12,6% para Primaria, 5,7% para Secundaria y 0,0% para Bachillerato.

Tabla 34*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para father*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	34	3	0	37
Correcto	Recuento	235	50	17	302
Total	Recuento	269	53	17	339

Ilustración 13*Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo father*

En *father* la dificultad se atenúa y la “th” es la principal causa de errores en Primaria: *fater* (4), *fadar* (2), *fadher*, *fader* (3), *flada*, *fad*, *fadiar*, *fator* (2), *fatar* (2), etc. También en Primaria encontramos tres casos en los que se parte de la lengua materna para crear una palabra con apariencia inglesa (*pade*, *padra*, *pater*) y en Secundaria uno (*pathen*).

4.3.7. House

Al analizar la distribución de usos erróneos de *house* según el nivel educativo, ha resultado el p-valor <0.001, menor que 0,05, así la distribución de las frecuencias observadas no coincide con la distribución de las frecuencias esperadas, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Primaria es

el nivel educativo con el porcentaje más alto de errores (13,6%), seguido de Secundaria con un 4,1%. En Bachillerato no se apreciaron errores.

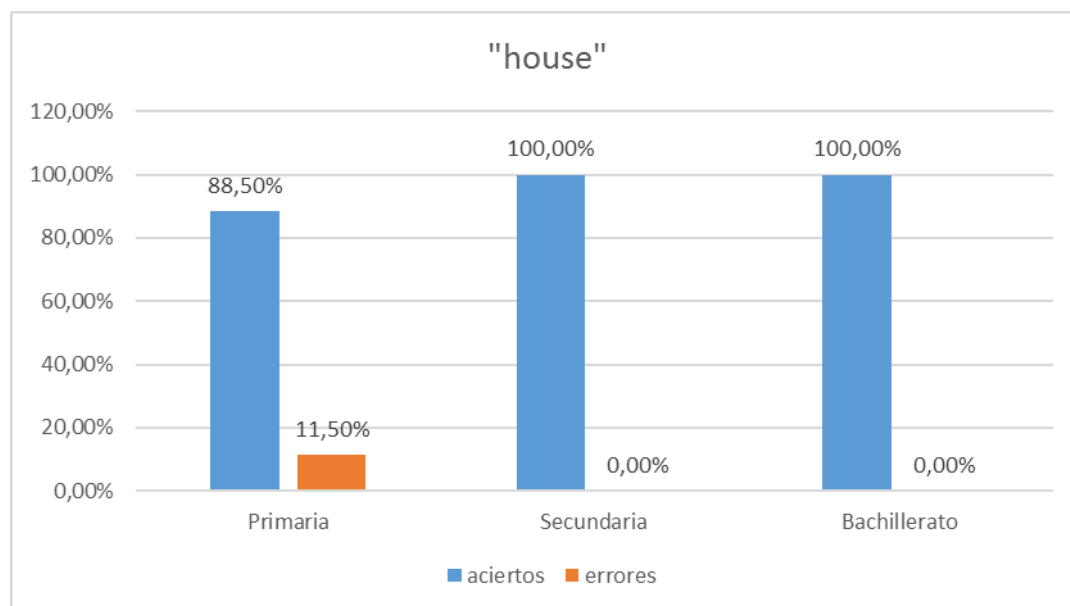
Tabla 35

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para house*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	8	4	0	12
Correcto	Recuento	51	93	83	227
Total	Recuento	59	97	83	239

Ilustración 14

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo house



Este sustantivo es el que tiene un menor recuento total de errores (12), siendo todos de tipo intralingüístico. El origen de los errores lo encontramos en la combinación “ou” /au/ y en la “e” final que no se pronuncia. Así tenemos que los errores en Primaria son: *hause* (2), *hous* (2), *hus*, *hose* y *haes*. Y en Secundaria: *hous*, *hoose* (2), *hause*. En Primaria tenemos además otro error de tipo intralingüístico motivado por otra palabra inglesa (*home*): *houme*.

4.3.8. Brother

Al analizar, conjuntamente, el uso correcto o erróneo de *brother* según el Nivel Educativo se detectó una probabilidad ($p < 0.093$), mayor que 0,05, por lo que se concluye que las frecuencias observadas siguen la distribución esperada y, por tanto, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles. Como podemos apreciar, el porcentaje de errores es: 23,9% para Primaria, 7,7% para Secundaria y 0,0% para Bachillerato.

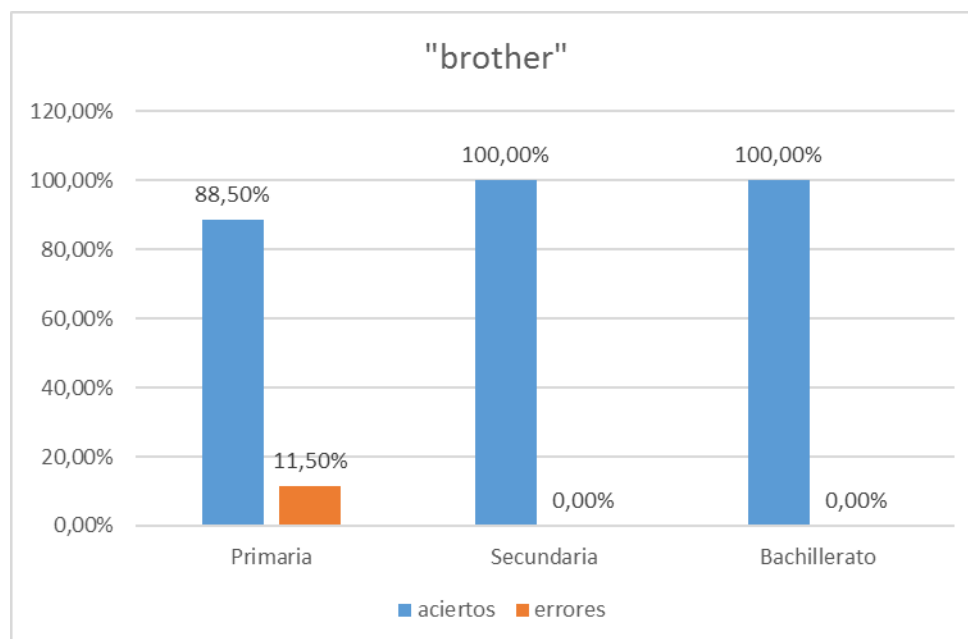
Tabla 36

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para brother*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	37	1	0	38
Correcto	Recuento	118	12	10	140
Total	Recuento	155	13	10	178

Ilustración 15

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo brother



El único error de Secundaria no es un error ortográfico pues el estudiante utiliza otra palabra inglesa (*son*) en vez de *brother*. Lo mismo sucede con dos casos de Primaria (*sister*, *son*). Se puede tratar de un lapsus lingüístico, pero nos inclinamos por la explicación de que son ejemplos de una estrategia de comunicación. En la misma línea está el uso en dos ocasiones en Primaria de la palabra española (hermano) en vez de su equivalente en inglés. En cuanto al resto de los errores en Primaria, nos encontramos que la parte central de la palabra (“oth”), al igual que en *mother*, es el origen de los diferentes errores intralingüísticos: *Broter* (13), *brader*, *bradar*, *brather* (2), *brodar*, *brotar*, *brounder*, *broghers*, *bother*, *brothe* (2), *brotos*, *brothes*, *broher*, *broder* (2), *brotwer*, *brther*, *bather*, *bothes*.

4.3.9. Sister

Al analizar la distribución de usos erróneos de *sister* según el nivel educativo, ha resultado el p-valor <0.179 , mayor que 0,05, observándose que la distribución de las frecuencias observadas coincide con la distribución de las frecuencias esperadas, por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles educativos. Como podemos apreciar, el porcentaje de errores es: 11,5% para Primaria, mientras que los de Secundaria y Bachillerato son de un 0%.

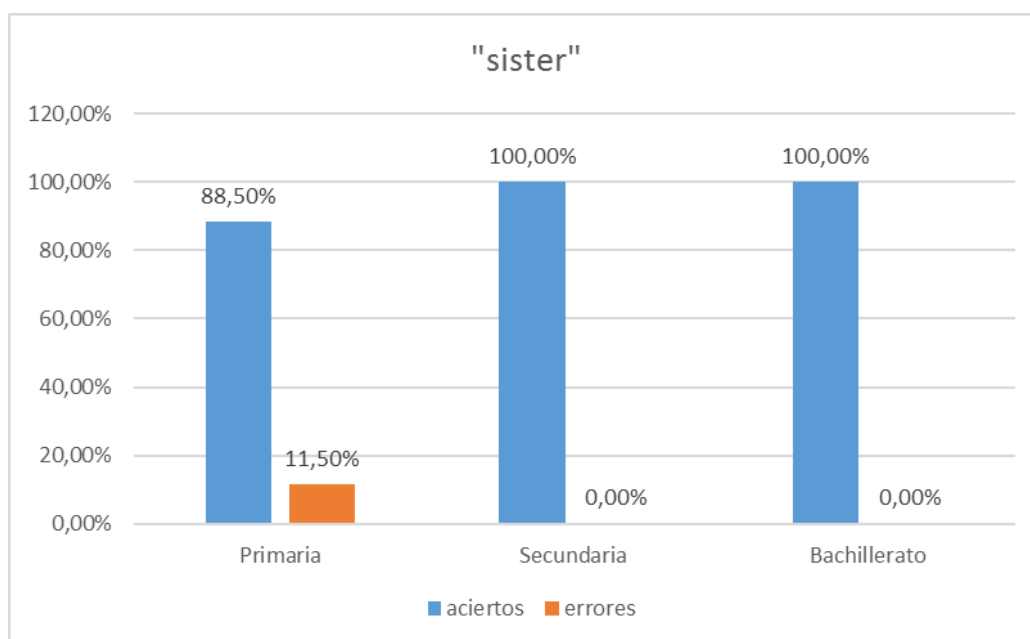
Tabla 37

*Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para sister*

		Nivel Educativo			Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Error	Recuento	21	0	0	21
Correcto	Recuento	162	19	8	189
Total	Recuento	183	19	8	210

Ilustración 16

Porcentajes de aciertos y errores para el sustantivo sister



Como podemos ver en la ilustración 16, los errores se limitan a Primaria. Aparentemente esta palabra inglesa no debería presentar dificultad al alumnado pues se podría afirmar, con las cautelas necesarias, que la pronunciación en inglés coincide con su forma escrita. La influencia que ejercen algunas palabras del mismo campo semántico (*father*, *mother* y *brother*) provocan un error ortográfico de clara influencia intralingüística: *sisther* aparece 10 veces en Primaria, casi la mitad del total de errores. Otros errores de Primaria parecen ser faltas de ortografía: *sirter*, *siste* (3), *sixer* (3), *sistor* (2) y *sistar*. También hay un caso en Primaria de estrategia de comunicación, en el que se da apariencia inglesa a la palabra española correspondiente: *herma*.

4.3.10. Resumen del análisis de frecuencia de los errores encontrados

Al analizar los resultados, se aprecia, tal como pudimos ver en la ilustración 7, una clara disminución en el porcentaje de errores a medida que se va subiendo de nivel educativo, excepto en *name* en la que se produce un aumento en Secundaria. Así en Bachillerato el porcentaje es de cero para *name*, *years*, *father*, *house*, *brother* y *sister*. El resto de los porcentajes de este nivel no llegan al 5%: *people* 1,2%, *family* 2%, y *mother* 4,2%. En Secundaria hay un descenso casi generalizado en los porcentajes al compararlos con los de Primaria. En orden decreciente tenemos las siguientes

diferencias: *mother* (23,7% menos), *family* (18,8%), *brother* (16,2%), *people* (14,3%), *sister* (11,5%), *house* (9,5%), *father* (6,9%) y *years* (5,3%). Además, como ya hemos mencionado más arriba, en el caso de *name* se aprecia un aumento del porcentaje de errores del 11,5%. Al analizar este dato comprobamos que los errores de Secundaria no son de origen léxico, sino que son de tipo sintáctico; de hecho, todos son ejemplos de no poner el apóstrofe al contraer *name + is* (*names* en vez de *name's*).

Al hacer el análisis estadístico (Chi-cuadrado) se comprueba que en cinco de los nueve sustantivos estas diferencias son significativas en tanto en cuanto la distribución de frecuencias no se corresponde con el recuento de errores. En concreto es significativa la disminución de porcentajes en los siguientes sustantivos: *people*, *years*, *family*, *mother* y *house*. En los sustantivos *people* y *mother* es donde encontramos todos los casos de errores interlingüísticos (11 y 74 respectivamente). El equivalente en lengua materna a *people*, en las redacciones del alumnado, siempre fue el plural español “personas”, lo que motivó que los 11 errores interlingüísticos de este sustantivo se dieran en Primaria. Igualmente, el alumnado de Primaria escribió en 69 ocasiones la palabra *mother* como *mather* por la influencia de la lengua materna, mientras que en Secundaria solo se dieron cinco errores interlingüísticos. Por último, de los 39 errores de *family*, 36 fueron faltas de ortografía.

En los cuatro sustantivos restantes (*name*, *father*, *brother* y *sister*) no se aprecia significatividad en el descenso de los porcentajes. Ya hemos explicado, en el apartado correspondiente, el motivo por el que *name* no nos ha dado diferencias significativas y ahora pasamos a interpretar el resto de las cuatro palabras. El sustantivo *father* no presenta un nivel de dificultad importante, al coincidir la vocal “a” con su equivalente en español. *Sister* tiene gran similitud entre su forma oral y escrita por lo que no ha entrañado gran dificultad para el alumnado de Educación Primaria: del total de 21 errores, 10 son faltas de ortografía. En el caso de *brother*, el hecho de no ser similar a “hermano” ha evitado errores interlingüísticos y tampoco se han producido faltas de ortografía.

4.4. Distancia entre errores y sus formas correctas

Como ya hemos comentado en el capítulo de metodología (apartado 3.4.5.1), de los tres métodos para medir la distancia entre palabras (Levenshtein, Damerau-

Levenshtein Hamming), optamos por el primero al considerarlo el más fácil de entender. La distancia de Levenshtein (Levenshtein, 1966) nos indica el número mínimo de inserciones, eliminaciones y sustituciones requeridas entre dos palabras para que sean la misma.

A continuación, presentamos las distancias que nos da el método matemático utilizado para cada uno de los errores que hemos encontrado en cada una de las tres partes (Primaria, Secundaria y Bachillerato) de nuestro corpus. Los datos los hemos incorporados en una tabla para cada uno de los nueve sustantivos.

4.4.1. Distancias en *people*

Tabla 38

Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en people

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 13			Correctas: 128			Correctas: 505		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	o	Distancia	Error	o	Distancia	Error	o	Distancia
<i>peploll</i>		4	<i>peopel</i>		2	-		
<i>peplo</i>		2	<i>gent</i>		5			
<i>peoples</i>		1	<i>peoples</i>		1	<i>peoples</i>		1

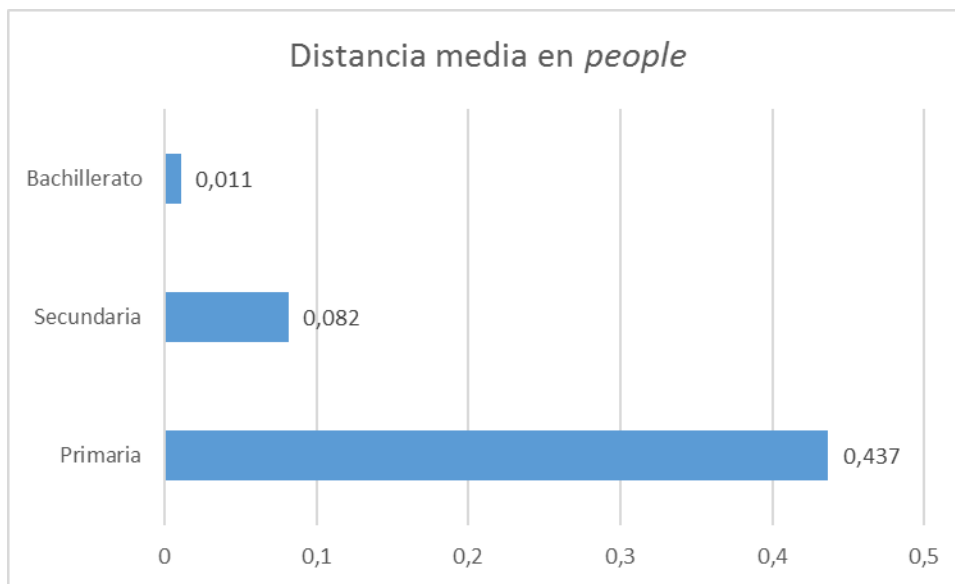
El error con una mayor distancia (5) es *gent* que como podemos apreciar se trata de una estrategia de comunicación al crear el estudiante una palabra con apariencia inglesa a partir de su lengua materna (gente). En Primaria también hay un error con una distancia de 4 (*peploll*). Dos son los errores con distancia 2: *peplo* en Primaria y *peopel* en Secundaria, siendo en ambos casos errores intralingüísticos. Por último, el error interlingüístico (*peoples*) tiene una distancia de 1 al añadir el alumnado de los tres niveles educativos una “s” por influencia de la palabra en español (personas).

Además de los datos recogidos en la Tabla 38, hay otro aspecto que nos interesa analizar. Nos referimos al hecho de comprobar si hay una disminución en la distancia

entre las palabras escritas por el alumnado y la forma correcta *people*. Para comprobar si hay o no disminución de los porcentajes, tenemos que incorporar en nuestro cálculo también todos los casos en los que el alumnado escribió correctamente la palabra y por tanto la distancia es 0. Tal como se aprecia en la ilustración 17, se aprecia una evidente disminución de la distancia a medida que subimos de nivel educativo.

Ilustración 17

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de people



4.4.2. Distancias en *name*

Antes de empezar a analizar los datos de la tabla 41, debemos mencionar que al hacer el recuento de errores en el cuadro 4 el número total de errores para *name* en Primaria era de 73, pero ahora tenemos un total de 45. El motivo radica en que para calcular la distancia no hemos tenido en cuenta los errores cuya forma correcta es *My name*, *My name is* o *My name's*, puesto que no nos permitiría comparar un término erróneo con otro correcto. Lo mismo sucede con Secundaria donde los 5 errores del cuadro 13 (*names*) se corresponden con el uso correcto del apóstrofe para unir dos palabras: *name's*. En Primaria los 21 errores con *names* van seguidos del verbo *is*, por lo que no hemos procedido a quitarlos.

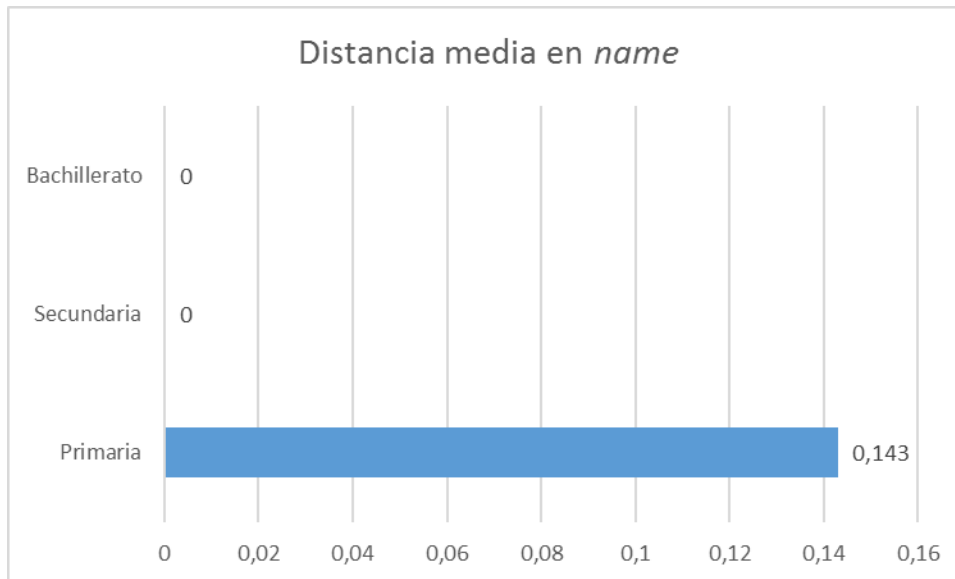
Tabla 39*Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en name*

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 469			Correctas: 15			Correctas: 10		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>names</i>	21	1	-	-		-	-	
<i>neis</i>	2	3						
<i>nanes</i>	1	2						
<i>nems</i>	1	2						
<i>nema</i>	1	2						
<i>nane</i>	1	1						
<i>nemy</i>	1	2						
<i>ney</i>	3	3						
<i>nome</i>	2	1						
<i>nambe</i>	1	1						
<i>mame</i>	1	1						
<i>mane</i>	4	2						
<i>nei</i>	2	3						
<i>naming</i>	1	3						
<i>neme</i>	1	1						
<i>nein</i>	1	3						
<i>neins</i>	1	4						

En la Tabla 39 vemos que, en Primaria, 17 errores tienen una distancia superior a 1, siendo el error *neins* el que tiene la mayor distancia (4). La distancia media en los tres niveles educativos para la palabra *name* la presentamos en la ilustración 18, donde comprobamos distancia nula (0) para Secundaria y Bachillerato, a lo que debemos añadir una distancia muy baja (0,143) para Primaria.

Ilustración 18

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de name

**4.4.3. Distancias en *years***

Al igual que sucedió con el sustantivo *name*, vemos que al hacer el recuento de errores de *years* en la Tabla 40 teníamos 36 errores, mientras que ahora al medir las distancia solo tenemos 29. Una vez más el motivo ha sido el no poder comparar un error con una sola palabra que sería la correcta. Es decir, hemos tenido que prescindir de siete errores (*yisor*) cuya forma correcta son dos palabras: *years old*.

Tabla 40

Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en years

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 382			Correctas: 29			Correctas: 71		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>yuar</i>	1	2	<i>ages</i>	1	4	-	-	
<i>year</i>	2	1						
<i>years</i>	6	1						
<i>yer</i>	1	2						

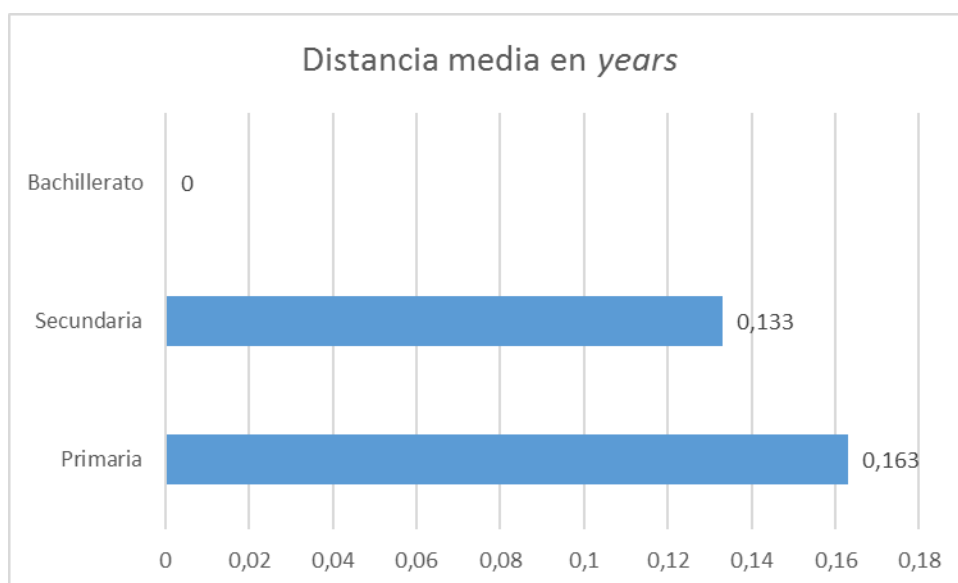
PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 382			Correctas: 29			Correctas: 71		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>yers</i>	2	1						
<i>yeas</i>	2	1						
<i>eas</i>	1	2						
<i>años</i>	9	4						
<i>and</i>	2	4						
<i>ears</i>	2	1						
<i>ans</i>	1	3						

En la Tabla 40 vemos las distancias entre errores y la palabra *years*. Las mayores distancias en Primaria se producen al utilizar el alumnado la palabra en su lengua materna (*años*), al confundirla con otra palabra de la lengua extranjera parecida a la palabra en español (*and*) y al dar apariencia de lengua extranjera a la palabra de su lengua materna (*ans*). El error que vemos en Secundaria se produce al incorporar el alumnado un término relacionado con el aprendizaje de la función comunicativa para expresar la edad (*age*).

En la ilustración 19, la media de distancias en Secundaria queda distorsionada puesto que el número total de palabras encontradas en el corpus es de solo 30, y un solo error con una distancia de 4 genera una media elevada. No obstante, se distingue claramente el descenso de la distancia a medida que subimos de nivel educativo.

Ilustración 19

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de years

**4.4.4. Distancias en *family***

En la Tabla 41, comprobamos que las distancias entre los errores y las palabras en su forma correcta son muy bajas. En tres casos la distancia es de 2 (*familie* y *family* en Primaria y Secundaria, y *famille* en Primaria). El error más repetido (27 casos) es *famili* con 20 en Primaria, 6 en Secundaria y 1 caso en Bachillerato. Este error vemos que disminuye al subir de nivel. Si tenemos en cuenta el número de formas correctas, el porcentaje de casos en los que el alumnado escribió *famili* en vez de *family* desciende de manera muy evidente: 17,6 % en Primaria, 2,6 % en Secundaria y en Bachillerato 2 %.

Tabla 41

Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en family

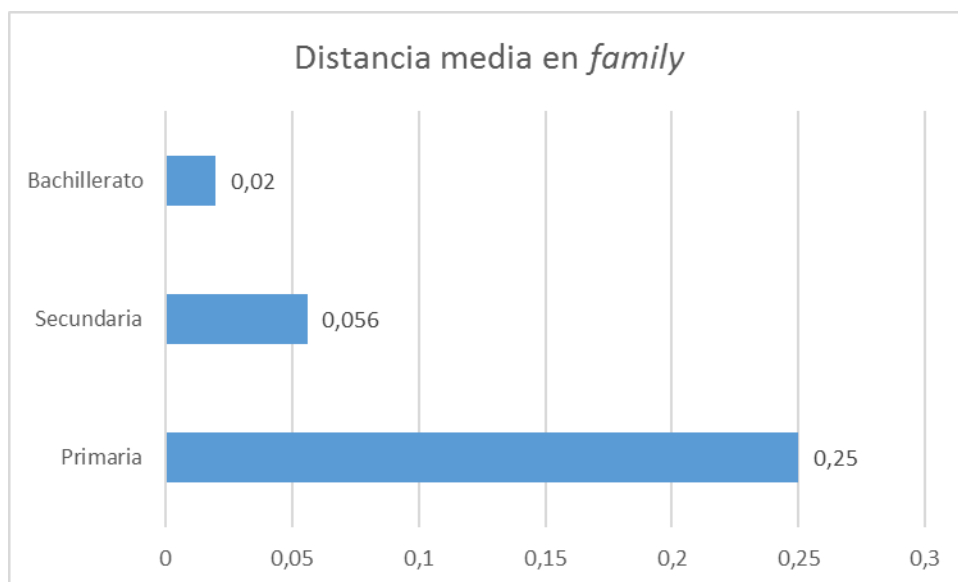
FAMILY								
PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 93			Correctas: 222			Correctas: 49		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>famili</i>	20	1	<i>famili</i>	6	1	<i>famili</i>	1	1
<i>familie</i>	1	2	<i>familie</i>	2	2			

FAMILY								
PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 93			Correctas: 222			Correctas: 49		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>famile</i>	2	1	<i>famile</i>	1	1			
<i>famille</i>	1	2						
<i>famyly</i>	1	1						
<i>familia</i>	1	2	<i>familia</i>	1	2			
<i>mamily</i>	1	1						

Las distancias medias que se recogen en la ilustración 20 registran, una vez más, un claro descenso a medida que sube el nivel educativo.

Ilustración 20

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de family



4.4.5. Distancias en *mother*

Como ya vimos anteriormente, *mather* es el error más repetido y aparece en los tres niveles educativos, aunque con un descenso muy acentuado en niveles superiores: 69 en Primaria, 4 en Secundaria y el único error de Bachillerato. En la Tabla 42, al detallar las distancias nos encontramos con una distancia de 5 (*madra*) que no nos habíamos encontrado en las palabras analizadas hasta ahora. Cinco son los errores con una distancia de 4 (*madar*, *mador*, *madel*, *made* y *maders*).

Tabla 42

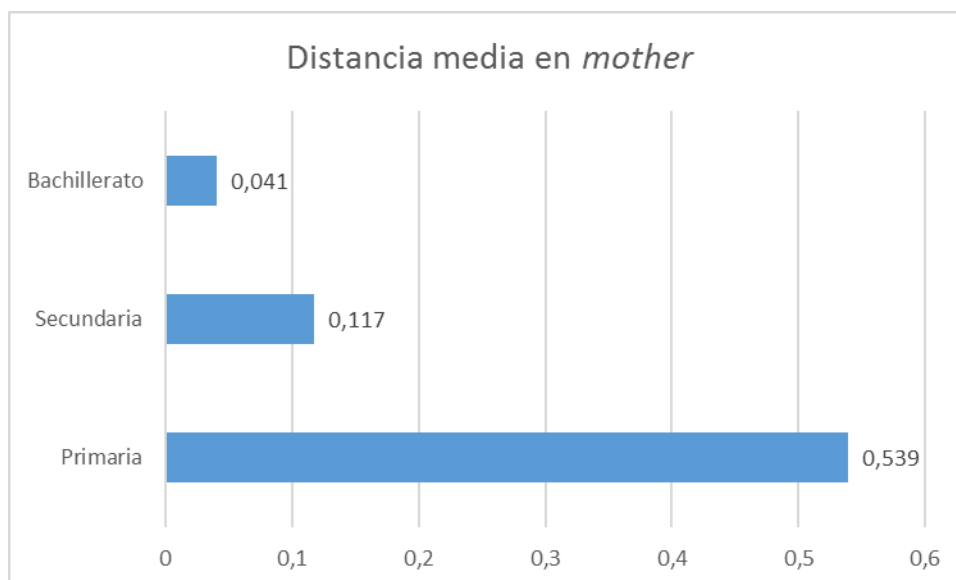
Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en mother

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 183			Correctas: 45			Correctas: 23		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>mather</i>	69	1	<i>mather</i>		1	<i>mather</i>	1	1
<i>madher</i>	1	2	<i>muther</i>		1			
<i>madar</i>	3	4	<i>mothe</i>		1			
<i>mader</i>	7	3						
<i>mater</i>	1	2						
<i>madra</i>	1	5						
<i>mhoter</i>	1	2						
<i>mador</i>	1	4						
<i>mutar</i>	2	3						
<i>moter</i>	4	1						
<i>mathe</i>	1	2						
<i>mathar</i>	3	2						
<i>madel</i>	1	4						
<i>made</i>	1	4						
<i>monther</i>	1	1						
<i>maders</i>	2	4						

En cuanto a la distancia media resultante, vemos en la ilustración 21 como la distancia media en Primaria es la más alta de las registradas hasta ahora.

Ilustración 21

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de mother



4.4.6. Distancias en *father*

Al estudiar los datos obtenidos en la Tabla 43, observamos que hay dos errores en Primaria con una distancia de 5: *flada* y *padra*. Igualmente, en Primaria aparecen varios errores con distancias de 3 a 4: *fadar*, *fades*, *fad*, *fadiar*, *haster* y *pade*. El resto de los errores tienen distancias de 1 a 2. Del mismo modo, todos los de Secundaria se encuentran en este último rango.

Tabla 43

Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en father

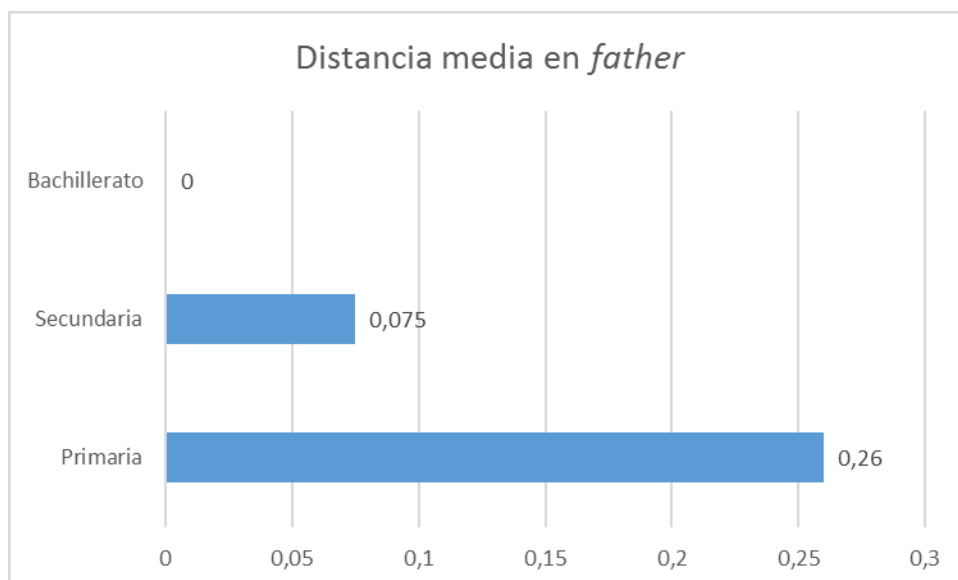
PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 235			Correctas: 50			Correctas: 17		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>fater</i>	4	1	<i>pather</i>	1	1	-	-	
<i>fadher</i>	1	1						
<i>fadar</i>	2	3						

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 235			Correctas: 50			Correctas: 17		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>fader</i>	3	2	<i>fader</i>	1	2			
<i>fades</i>	1	3						
<i>fathes</i>	1	1						
<i>fathar</i>	1	1	<i>fathar</i>	1	1			
<i>fahter</i>	2	2						
<i>flada</i>	1	5						
<i>fad</i>	1	4						
<i>fadiar</i>	1	3						
<i>fator</i>	2	2						
<i>fatar</i>	2	2						
<i>fother</i>	3	1						
<i>fhather</i>	3	1						
<i>haster</i>	2	3						
<i>vather</i>	1	1						
<i>pade</i>	1	4						
<i>padra</i>	1	5						
<i>pater</i>	1	2						

Una vez más podemos ver en la ilustración 22 que la media de la distancia entre las palabras escritas por el alumnado de Primaria es la que tiene una distancia superior al resto.

Ilustración 22

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de father

**4.4.7. Distancias en house**

Como ya vimos anteriormente, este sustantivo es el que menos casos de errores ha presentado. Este dato, además, se ve reforzando al comprobar en la Tabla 44 las distancias entre los errores y sus formas correctas. Tan solo *haes* en Primaria tiene una distancia de 3, siendo el resto de las distancias de 1 o de 2.

Tabla 44

Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en house

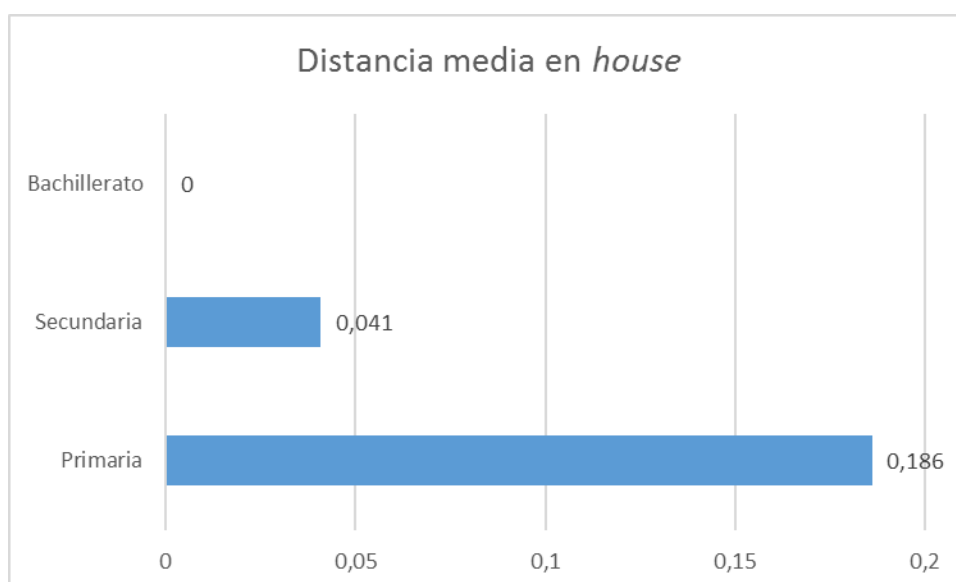
PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 51			Correctas: 93			Correctas: 83		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>hause</i>	2	1	<i>hause</i>	1	1	-	-	
<i>hous</i>	2	1	<i>hous</i>	1	1			
<i>hus</i>	1	2	<i>hoose</i>	2	1			
<i>hose</i>	1	1						
<i>haes</i>	1	3						

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 51			Correctas: 93			Correctas: 83		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>houme</i>	1	1						

El cálculo de las medias realizadas nos da unas distancias que siguen el mismo patrón que hemos observado en los casos anteriores

Ilustración 23

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de house



4.4.8. Distancias en *brother*

La mayor distancia (7) que encontramos en la Tabla 45 está motivada por el uso de una estrategia de comunicación: utilizar la palabra de la lengua materna (hermano) ante la imposibilidad de recordar la palabra inglesa correcta. En Primaria y en Secundaria encontramos el uso de la palabra *son* con una distancia de 6 que también viene a ser una estrategia de comunicación. En este caso se acude a un término del mismo campo semántico. Lo mismo sucede con la palabra *sister* que vemos en Primaria y que tiene una distancia de 4. El resto de los errores tienen distancias que van del 1 al

3. En cuanto al número de casos, destacan los 13 errores de *broter* que únicamente presenta una distancia mínima de 1.

Tabla 45

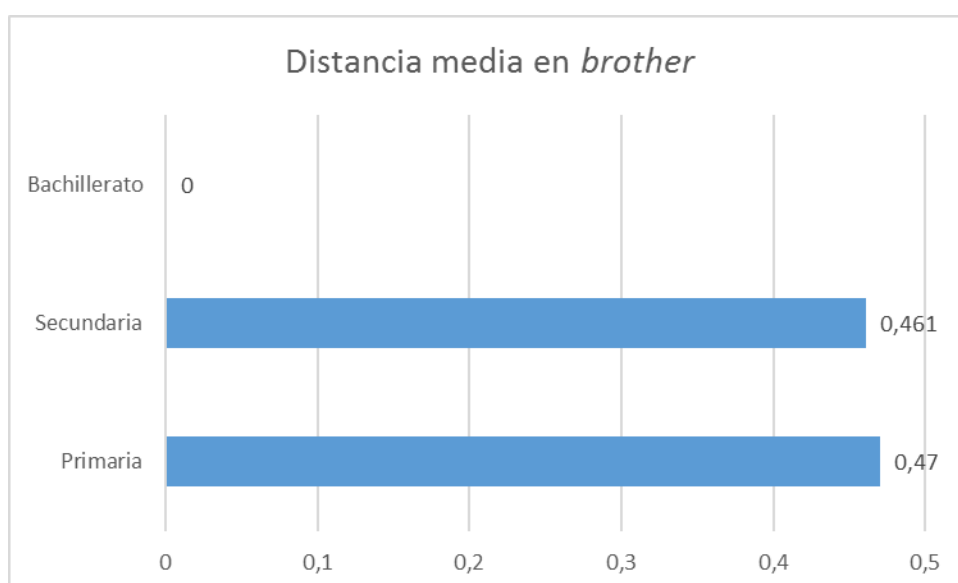
Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en brother

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 118			Correctas: 12			Correctas: 10		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>son</i>	1	6	<i>son</i>	1	6	-	-	
<i>sister</i>	1	4						
<i>hermano</i>	2	7						
<i>broter</i>	13	1						
<i>brader</i>	1	3						
<i>bradar</i>	1	4						
<i>brather</i>	2	1						
<i>brodar</i>	1	3						
<i>brotar</i>	1	2						
<i>brounder</i>	1	3						
<i>broghers</i>	1	2						
<i>bother</i>	1	1						
<i>brothe</i>	2	1						
<i>brotes</i>	1	2						
<i>brothes</i>	1	1						
<i>broher</i>	1	1						
<i>broder</i>	2	2						
<i>brotwer</i>	1	1						
<i>brther</i>	1	1						
<i>bather</i>	1	2						
<i>bothes</i>	1	2						

El gráfico de barras de la ilustración 24 resulta diferente al resto de gráficos que hemos obtenido hasta ahora al representar las medias de distancia registradas en los tres niveles educativos. En este caso llama la atención el comprobar que las medias de Primaria y Secundaria son prácticamente idénticas (0,470 en Primaria y 0,461 en Secundaria). En este caso la media de Secundaria induce a un error de interpretación al darse los dos siguientes aspectos: el número total de apariciones correctas es de solo 12 y hay un único error donde el alumno utiliza *son* como una estrategia de comunicación, dándose en este caso una distancia muy alta (6).

Ilustración 24

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de brother



4.4.9. Distancias en *sister*

El sustantivo *sister* es el único que no presenta errores en Secundaria y Bachillerato. Además, como ya hemos visto, el porcentaje de errores en Primaria es de los más bajos, siendo solo superior al de *years*. Las distancias que nos arroja el cálculo matemático realizado (Tabla 46), nos permite ver que las distancias son mínimas (1), a excepción del error *herma* que tiene una distancia de 6. En este último caso, el error y la alta distancia son consecuencia del uso de una estrategia de comunicación (creación de una palabra con apariencia inglesa a partir de su correspondiente en la lengua materna).

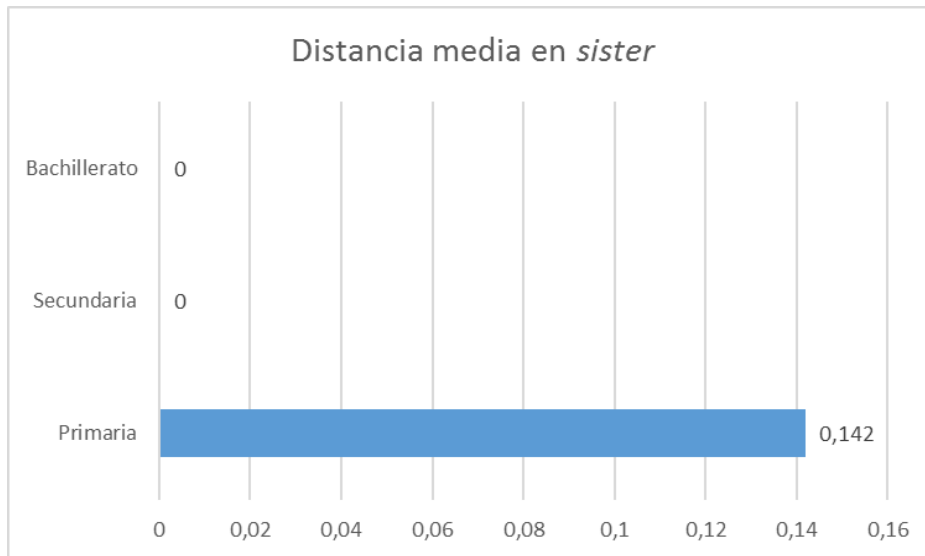
Tabla 46*Distancias Levenshtein entre los errores y formas correctas en sister*

PRIMARIA			SECUNDARIA			BACHILLERATO		
Correctas: 162			Correctas: 19			Correctas: 8		
Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein	Errores ortográficos		D Levenshtein
Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia	Error	Nº	Distancia
<i>sisther</i>	10	1	-	-		-	-	
<i>sirter</i>	1	1						
<i>siste</i>	3	1						
<i>sixter</i>	3	1						
<i>sistor</i>	2	1						
<i>sistar</i>	1	1						
<i>herma</i>	1	6						

En el gráfico de la ilustración 25 se detallan las medias de distancias en Primaria, Secundaria y Bachillerato. En los dos niveles superiores la distancia es de 0, mientras que en Primaria es tan solo 0,142. Todo ello se explica por tratarse de una palabra cuya grafía resulta especialmente sencilla para los hispanoparlantes. En este caso consideramos de especial relevancia e importancia los errores cometidos. En definitiva, en esos casos el alumnado no adoptó su propio sistema de grafía en la lengua materna y estableció hipótesis que vienen a demostrar el proceso interno de adquisición de la grafía en la lengua inglesa. Así el primer error de la Tabla 46 (*sisther*) es un claro ejemplo de dicho proceso de adquisición. Podríamos incluso aventurarnos a afirmar que nos parece más relevante el error que la perfecta escritura de la palabra inglesa.

Ilustración 25

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas de sister

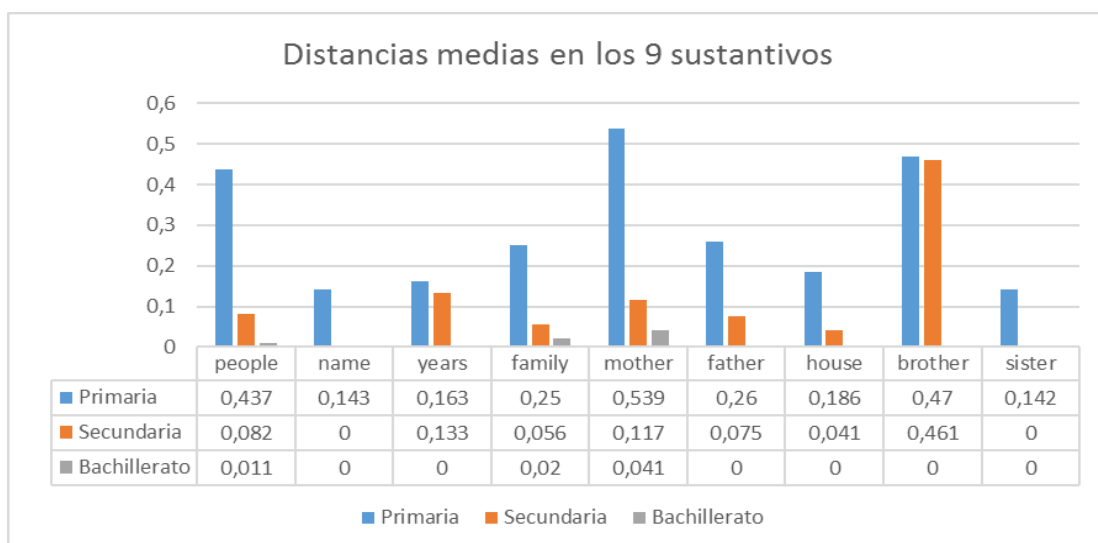


4.4.10. Visión general de las distancias medias en los nueve sustantivos

Antes de hacer el análisis estadístico de las medias alcanzadas en los nueve sustantivos, nos parece interesante presentar de forma conjunta las distancias medias para cada uno de ellos teniendo en cuenta además el nivel educativo.

Ilustración 26

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas



El gráfico de columna agrupada de la ilustración 26 nos permite tener una visión más global en la que quedan claras las tendencias para los tres niveles educativos. En todos los casos las distancias medias de Primaria son superiores a las de los otros dos niveles, aunque en *years* y, especialmente, en *brother* la media se aproxima mucho a la de Primaria. Como ya indicamos al analizar ambos casos, se trata de un único error en Secundaria motivado por el uso de una estrategia comunicativa. Otro dato relevante es las distancias que hay en Bachillerato. En seis de los nueve sustantivos la distancia es 0, por lo que todas las apariciones de esas palabras en el corpus que hemos analizado son correctas. En los tres casos restantes las distancias medias son muy bajas, no llegando en ningún caso al 0,05.

4.5. Tipos de errores

En cuanto al tipo de errores que nos hemos encontrado, hay un total de 383 errores en los nueve sustantivos. De ellos 85 son interlingüísticos, 217 intralingüísticos, 35 estrategias de comunicación y, finalmente, 46 son faltas de ortografía. En la Tabla 47 podemos ver los diferentes tipos de errores encontrados para cada uno de los sustantivos.

Tabla 47

Distribución de los diferentes tipos de errores en cada sustantivo

	Interlingüísticos	Intralingüísticos	Estrategias de comunicación	Faltas de ortografía	TOTAL
<i>People</i>	11	3	1	--	15
<i>Name</i>	--	70	8	--	78
<i>Years</i>	--	24	13	--	37
<i>Family</i>	--	--	3	36	39
<i>Mother</i>	74	32	--	--	106
<i>Father</i>	--	33	4	--	37
<i>House</i>	--	12	--	--	12
<i>Brother</i>	--	33	5	--	38
<i>Sister</i>	--	10	1	10	21
TOTAL	85	217	35	46	383

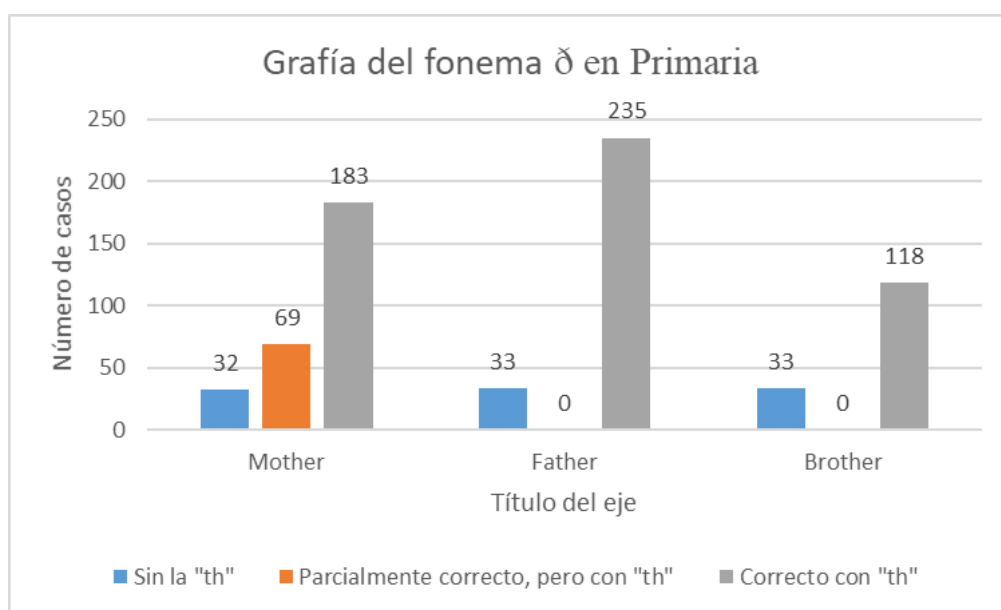
Los errores interlingüísticos son el segundo tipo de error más frecuente, pero su presencia se ve limitada a los sustantivos *people* y *mother*. En el caso de *people*, los 11

errores se reparten de la siguiente manera: 1 en Primaria, 4 en Secundaria y 6 en Bachillerato. Este es un error que persiste a lo largo de los años por la influencia de la lengua materna. En el lado opuesto, nos encontramos que los errores interlingüísticos en *mother* son casi exclusivos de la Primaria pues del total de 74, 69 son de Primaria y solo hay 4 en Secundaria y 1 en Bachillerato.

A excepción del sustantivo *family*, el resto tiene casos de errores intralingüísticos, lo que le lleva a ser el tipo de error con más incidencias (217). Este dato nos parece relevante, en tanto representan ejemplos de cómo el alumnado va estableciendo hipótesis de escritura de los diferentes fonemas ingleses. Al agrupar por nivel educativo los errores intralingüísticos nos encontramos las siguientes cifras: 207 en Primaria, 10 en Secundaria y 0 en Bachillerato. Esto nos indica que el establecimiento de hipótesis que se da a lo largo de la Primaria no se convierte en errores fosilizados, sino que por el contrario favorecen el proceso de adquisición en etapas superiores. Veamos además en la ilustración 27, un ejemplo de cómo el alumnado va adquiriendo la correcta grafía (th) para el fonema /ð/ en los sustantivos *mother*, *father* y *brother*.

Ilustración 27

Tipos de errores en Primaria para la grafía del fonema ð



A los datos que nos presenta la ilustración 27, podemos ponerle como contrapunto, los 10 casos en los que se utiliza la “th” para la palabra *sister*. Es un claro

ejemplo de error intralingüístico, pero además nos aporta un dato generalmente asociado con los procesos de adquisición: antes de adquirir un aspecto gramatical o léxico hay una fase en la que se generaliza su uso incluyendo ejemplos a los que no corresponde el aspecto gramatical o léxico adquirido. Tal es el caso de la “s” tercera persona del singular del presente, en el que hay una fase inicial de adquisición en la que la “s” la utiliza el alumnado no solo para las oraciones afirmativas, sino que también en las negativas e interrogativas donde no debe añadirse la “s”.

Finalmente, como se aprecia en la Tabla 47, las faltas de ortografía se limitan a los dos sustantivos cuya pronunciación es muy similar a la forma escrita tal como ella es entendida por un hispanoparlante (*sister* y *family*). Del total de 46 faltas de ortografía, 37 son de Primaria, 8 de Secundaria y sola 1 en Bachillerato.

Para concluir este apartado queremos recordar que a los errores ortográficos se les suele dar poca importancia, en tanto que son considerados errores meramente formales o deslices. Se les considera así puesto que se parte de la idea de que el alumnado aprende memorísticamente la palabra y posteriormente debe escribirla correctamente, pero el enfoque cambia sustancialmente cuando se plantea que el alumnado no hace un aprendizaje memorístico, sino que se trata de un proceso de adquisición en el que el discente conoce oralmente la palabra y, poco a poco va interiorizando la ortografía inglesa a través del establecimiento de hipótesis, con lo que la lectoescritura adquiere especial relevancia. Este cambio de paradigma también se ha dado en el caso del inglés como lengua materna (Kolodziej y Columba, 2005). Es decir, consideramos que los errores vienen a señalarnos el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997, p. 18) y en particular nos indican el progreso que va realizando el alumnado (Ferrán Salvadó, 1990, p. 299-300). Todo ello nos lleva a la conclusión de que la adquisición de la ortografía en inglés requiere un proceso de adquisición lento en el que el alumnado va interiorizando cómo se plasman en forma escrita los diferentes fonemas ingleses siendo los errores intralingüísticos los que nos muestran las hipótesis que va formulando el alumnado.

4.6. Análisis estadístico comparativo de las distancias medias de los errores ortográficos interlingüísticos e intralingüísticos

En el apartado 4.4.10 comentamos que hay una evidente disminución de las distancias medias a medida que subimos de Primaria a Secundaria y de Secundaria a Bachillerato. Sin embargo, en ese apartado incluíamos a todos los tipos de errores: intralingüísticos, interlingüísticos y estrategias de comunicación.

En el caso de las estrategias de comunicación, el alumnado recurre a ellas al no saber o recordar, total o parcialmente, la palabra correcta. Por tanto, no nos sirven para analizar la forma en que el alumnado va adquiriendo la lectoescritura en inglés. Nos interesa saber, como ya hemos comentado en varias ocasiones, cuáles son las hipótesis de escritura que va realizando el alumnado. Para ello, hemos decidido centrarnos exclusivamente en las distancias medias de los errores intralingüísticos e interlingüísticos y, además, consideramos necesario dar un paso más y comprobar si esas aparentes diferencias son realmente significativas. Para este fin usamos una vez más el software estadístico IBM SPSS Statistics 27, pero en este caso procedemos a hacer una comparación de medias y al tratarse de más de dos grupos (Primaria, Secundaria y Bachillerato) utilizamos el ANOVA de un factor. En la Tabla 48 vemos los resultados del mencionado análisis. El grado de significatividad es de 0,032 por lo que al ser inferior al 0,05 nos indica que hay diferencias significativas.

Tabla 48

Resultados de la comparación de medias con ANOVA

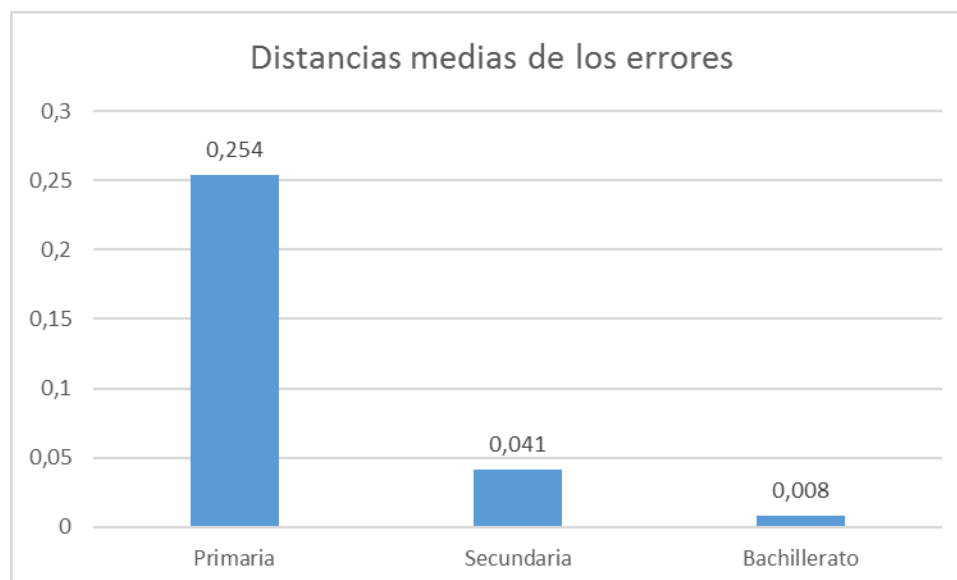
ANOVA					
Nivel educativo					
	Suma de cuadrados	g	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	15,100	16	,944	3,254	,032
Dentro de grupos	2,900	10	,290		
Total	18,000	26			

En la ilustración 28, tenemos las distancias medias globales de los tres niveles educativos. Son las distancias medias entre los errores intralingüísticos e

interlingüísticos y sus correspondientes formas correctas. A simple vista se aprecia una notable reducción de la distancia a medida que subimos de nivel educativo.

Ilustración 28

Distancias medias de los nueve sustantivos



A continuación, intentamos averiguar si las diferencias que apreciamos en la ilustración 28, son realmente significativas. Para ello pasamos a ejecutar el estadístico que nos permite comparar las distancias medias de Primaria y Secundaria a través de la Prueba T de muestras independientes. El tratamiento informático de comparación de medias se inicia con una prueba previa al tratarse de dos grupos independientes. En este caso la prueba de Levene para la igualdad de varianzas nos indica que el resultado obtenido (6,719) tiene una probabilidad (0,20) superior a 0,05, lo que viene a confirmarnos que hay diferencias significativas entre las varianzas de ambos grupos. Una vez aclarado este dato, podemos pasar directamente a la columna en la que se asumen varianzas iguales para la prueba T y constatamos que el resultado de la prueba T (3,891) da una probabilidad (P de un factor) de 0,001, inferior, por tanto, a 0,05. Esto nos permite concluir que sí hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas por el alumnado de Primaria y el alumnado de Secundaria, siendo esta diferencia significativa favorable al nivel de Secundaria.

Finalmente pasamos a ejecutar el estadístico para comparar las distancias medias de Secundaria y Bachillerato, igualmente a través de la Prueba T de muestras independientes. En este caso la prueba de Levene para la igualdad de varianzas nos

indica que el resultado obtenido (12,049) tiene una probabilidad (0,003) inferior a 0,05, lo que viene a confirmarnos que hay diferencias significativas entre las varianzas de ambos grupos. Una vez aclarado este dato, podemos pasar directamente a la columna en la que no se asumen varianzas iguales para la prueba T y constatamos que el resultado de la prueba T (2,150) da una probabilidad (P de un factor) de 0,029, inferior, por tanto, a 0,05, lo que nos permite concluir que sí hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas por el alumnado de Secundaria y el alumnado de Bachillerato, siendo esta diferencia significativa favorable al nivel de Bachillerato.

En resumen, estos datos nos permiten concluir que hay una reducción en la distancia entre los errores intralingüísticos e interlingüísticos a medida que el alumnado va subiendo de nivel académico. Además, las diferencias entre Primaria y Secundaria son estadísticamente significativas, al igual que entre Secundaria y Bachillerato.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene como finalidad ofrecer una visión sintética, clara y fundamentada de los resultados alcanzados en esta tesis, así como situarlos en relación con el marco teórico y el estado de la cuestión analizados en los capítulos anteriores. El estudio de los errores léxicos y gramaticales en la adquisición del inglés como lengua extranjera por parte de alumnado hispanohablante se ha abordado desde una perspectiva interdisciplinar, que combina la tradición de la lingüística aplicada (análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua) con metodologías propias del procesamiento del lenguaje natural (PLN) y la explotación de corpus.

Deseamos destacar la relevancia de la población objeto de estudio. En la mayoría de las investigaciones realizadas por el profesorado suele adoptarse un enfoque centrado en estudios de caso (Peñate y Rodríguez, 2012). Un ejemplo representativo de esta tendencia lo constituye el trabajo de Agustín Llach (2015), en el que se analizan cinco tipos de errores léxicos al finalizar la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, comparando para ello dos grupos de estudiantes de sexto de primaria y cuarto de la ESO. En contraste, el presente estudio se ha beneficiado del acceso a un corpus de inglés escrito elaborado gracias a la colaboración entre el Instituto Canario de Evaluación y las dos universidades públicas de Canarias (ULPGC y ULL), lo que ha permitido ampliar el alcance del análisis más allá de un estudio de caso puntual.

Por lo general, los corpus de aprendices se emplean en investigaciones orientadas al análisis de distintos aspectos vinculados con el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Estos recursos permiten obtener información de gran valor que contribuye a profundizar en el conocimiento de dicho proceso y a comprender mejor las particularidades de la interlengua (Campillos, 2014; Granger, 2012, 2015; Pastor Cesteros, 2004). En numerosos casos, los estudios realizados con corpus de aprendices han buscado identificar los aspectos prioritarios sobre los que debería centrarse la programación didáctica en la enseñanza de lenguas. No obstante, los hallazgos evidencian que se trata de un proceso de aprendizaje gradual y heterogéneo, en el que los estudiantes no siempre siguen trayectorias de adquisición semejantes. Pese a ello, ha

sido posible identificar una serie de rasgos comunes que permiten comprender y valorar de manera más precisa la producción tanto oral como escrita del alumnado.

Por otro lado, el estudio realizado por Lennon (1991), centrado en el análisis de errores orales en estudiantes de niveles avanzados, señala como uno de sus principales hallazgos la elevada incidencia de errores relacionados con el léxico y el uso de preposiciones.

La presente tesis explora la aplicabilidad de una solución computacional diseñada para el análisis de un corpus específico de estudiantes, combinando métodos basados en reglas con enfoques estadísticos ampliamente consolidados en la literatura sobre Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN). En este marco, resulta fundamental destacar la relevancia de la participación de los lingüistas en el desarrollo de soluciones de carácter ingenieril, así como la necesidad de seguir fomentando la interdisciplinariedad entre disciplinas como la informática, la inteligencia artificial y las humanidades digitales.

5.1 Principales hallazgos empíricos

En nuestra experiencia docente hemos constatado con frecuencia la frustración que genera comprobar que, aunque el alumnado aprende un listado de vocabulario, transcurridas unas semanas tiende a olvidarlo parcial o totalmente. Del mismo modo, al corregir sus redacciones, observamos una elevada cantidad de errores ortográficos, lo que nos lleva a cuestionarnos si tales dificultades responden a una deficiencia en nuestra forma de enseñanza o, por el contrario, forman parte del propio proceso de adquisición de la escritura en lengua inglesa. A partir de esta inquietud, nos hemos propuesto analizar si este fenómeno se repite en otros contextos escolares. Con este fin, hemos definido los siguientes objetivos y preguntas de investigación, los cuales volvemos a recordar ahora para ver qué respuestas hemos obtenido:

1. ¿El alumnado al final de la Primaria (sexto curso) sigue cometiendo errores ortográficos en estos nueve sustantivos (*people, name, years, family, mother, father, house, brother, sister*) que fueron enseñados en el primer curso?

Los resultados obtenidos permiten confirmar que los sustantivos seleccionados forman parte del léxico fundamental que el alumnado adquiere en los primeros años de

la Educación Primaria. Su presencia está estrechamente relacionada con las funciones comunicativas básicas del aprendizaje del inglés, tales como hablar y escribir sobre la familia (*family, mother, father, brother, sister*), presentarse y expresar la edad (*name, years*), así como describir la casa y las personas que viven en ella (*people, house*). En conjunto, estos nueve sustantivos responden a las expectativas iniciales del estudio, pues constituyen vocabulario esencial del primer curso de Primaria y reaparecen de forma recurrente en unidades didácticas posteriores, manteniéndose vigente su uso en niveles educativos superiores.

En términos generales, Primaria es el nivel educativo con los porcentajes más altos de error, lo que resulta coherente con la etapa de adquisición inicial del vocabulario. Dentro de este nivel, destacan especialmente los elevados porcentajes de error en *mother, brother* y *family*, todos ellos superiores al 20%.

En el caso de *people*, el porcentaje de error alcanza el 18,8%, aunque el número absoluto de errores es bajo (tres casos: *peploll, peplo, peoples*). Por su parte, *name* muestra un comportamiento singular: el porcentaje de error en Primaria es del 13,5%, pero aumenta hasta el 25% en Secundaria. Esta diferencia se explica por la naturaleza de los errores, que no son léxicos sino sintácticos, ya que el alumnado tiende a omitir el apóstrofe en la contracción *name + is*, escribiendo *names* en lugar de *name's*. Este fenómeno puede atribuirse a la adquisición de la expresión *My name's...* como un bloque léxico vinculado a una función comunicativa concreta.

Respecto a *years*, Primaria vuelve a concentrar el porcentaje más alto de errores (8,6%), con 36 de los 37 casos registrados. Muchos de ellos derivan de estrategias de comunicación, como el uso de la palabra española *años*, la confusión con *and* por semejanza gráfica o fonética, o la invención de formas inexistentes con apariencia inglesa (*ans*).

El sustantivo *family* presenta el porcentaje de error más alto de todo el conjunto (23,1%), con un total de 38 errores. La mayoría son ortográficos, destacando variantes como *famili, famile, familie, famille* o *famyly*. También se registraron errores de tipo comunicativo, como el uso directo del término español *familia* o la creación de la forma híbrida *mamily*.

En *mother*, los errores alcanzan el 35,1%, el valor más elevado en Primaria. La mayor parte de las dificultades se concentran en los grafemas centrales *o* y *th*, lo que genera formas como *mather* o *madher*. Se identificaron, además, errores más dispersos motivados por interferencias fonológicas (*madar*, *mader*, *moter*, *mater*, *mhoter*, *mador*, *mutar*, entre otros).

En *father*, el porcentaje de errores es menor (12,6%), aunque persiste la confusión con el dígrafo *th*. Los errores más comunes son *fater*, *fadar*, *fadher*, *fader* y otros menos frecuentes. También se detectaron tres casos de transferencia de la lengua materna (*pade*, *padra*, *pater*), lo que evidencia intentos de aproximación al léxico inglés mediante estrategias de creación fonética.

La palabra *house* muestra un 13,6% de errores en Primaria, con variantes como *hause*, *hous*, *hus*, *hose* y *haes*. Además, se identificó un error intralingüístico asociado a la palabra inglesa *home*, que dio lugar a la forma *houme*.

En el caso de *brother*, el porcentaje de errores en Primaria (7,7%) se debe principalmente a estrategias de comunicación más que a errores ortográficos. Algunos estudiantes emplearon *son* en lugar de *brother*, y en dos ocasiones sustituyeron la palabra por su equivalente español *hermano*. Los pocos errores ortográficos detectados se relacionan con la secuencia *oth*, que presenta cierta dificultad articulatoria y gráfica.

Finalmente, *sister* presenta un 11,5% de errores concentrados únicamente en Primaria. La similitud entre la forma oral y escrita de la palabra facilita su aprendizaje en niveles superiores, donde los errores prácticamente desaparecen.

En conjunto, estos resultados reflejan que el nivel de Primaria es la etapa en la que se producen más errores léxicos y ortográficos, lo que coincide con el proceso inicial de adquisición del vocabulario inglés que hemos analizado. A medida que el alumnado avanza en su formación, se observa una notable reducción de los errores, lo que sugiere una progresiva consolidación del conocimiento léxico y ortográfico.

En definitiva, podemos decir que los datos analizados muestran que, aun habiendo sido enseñados en el primer curso, los nueve sustantivos objeto de estudio (*people*, *name*, *years*, *family*, *mother*, *father*, *house*, *brother* y *sister*) continúan presentando errores ortográficos en sexto de Primaria, aunque con menor frecuencia y

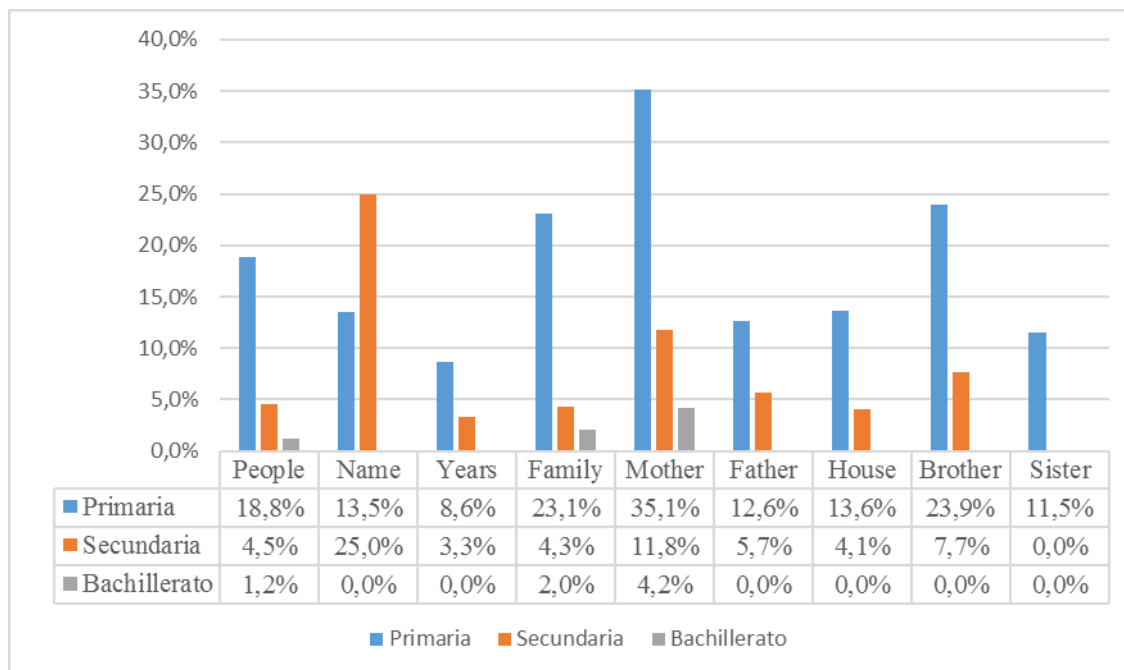
gravedad. Esto indica que el aprendizaje inicial de este vocabulario no garantiza su completa consolidación a lo largo de la etapa, especialmente en palabras que implican combinaciones fonológicas o grafémicas poco familiares para los hablantes de español, como *th*, *ou* o *ee*. En consecuencia, se observa que el alumnado de final de Primaria mantiene ciertas inseguridades en la representación escrita de términos básicos, lo que sugiere la necesidad de una exposición y práctica continua del léxico fundamental más allá de su introducción inicial. La persistencia de estos errores evidencia que el dominio ortográfico del inglés requiere un trabajo sostenido en el tiempo y un refuerzo sistemático que permita afianzar la relación entre forma, sonido y significado.

2. ¿Desaparecen estos errores en las etapas educativas superiores? ¿Hay una disminución significativa de las frecuencias de errores en las etapas educativas de Secundaria y Bachillerato?

Tras la aplicación del análisis estadístico, que permitió comprobar la significatividad de las diferencias observadas en los porcentajes de error, se constató una tendencia clara: los valores absolutos —es decir, el número total de errores— y los porcentajes correspondientes disminuyen progresivamente conforme aumenta el nivel educativo. Los datos que podemos apreciar en la Ilustración 7, confirman esta reducción significativa, con la excepción del sustantivo *name*, que presenta un incremento de errores en Secundaria.

Ilustración 29

Porcentajes de errores en cada uno de los niveles educativos



En el nivel de Bachillerato, el porcentaje de error es nulo en seis de los nueve sustantivos analizados (*name*, *years*, *father*, *house*, *brother* y *sister*). En los tres restantes, las cifras no superan el 5%: *people* (1,2%), *family* (2%) y *mother* (4,2%). En Secundaria se observa un descenso generalizado respecto a Primaria, con diferencias porcentuales destacables: *mother* (–23,7%), *family* (–18,8%), *brother* (–16,2%), *people* (–14,3%), *sister* (–11,5%), *house* (–9,5%), *father* (–6,9%) y *years* (–5,3%). La única excepción, como se ha señalado, es *name*, con un aumento del 11,5%. Este incremento se debe a errores de tipo sintáctico, y no léxico, ya que los estudiantes de Secundaria omitieron el apóstrofe en la contracción *name* + *is*, escribiendo *names* en lugar de *name's*.

El análisis mediante la prueba de Chi-cuadrado mostró que, en cinco de los nueve sustantivos, las diferencias observadas son estadísticamente significativas, dado que la distribución de frecuencias no coincide con el recuento de errores esperado. La disminución significativa de porcentajes se registró en *people*, *years*, *family*, *mother* y *house*. Cabe destacar que en los sustantivos *people* y *mother* se concentraron la totalidad de los errores interlingüísticos (11 y 74, respectivamente). En el caso de

people, el alumnado de Primaria tendió a trasladar el plural español *personas*, lo que explica los once errores interlingüísticos detectados. Por su parte, *mother* fue escrita en 69 ocasiones como *mather* por influencia de la lengua materna, mientras que en Secundaria solo se registraron cinco casos de este tipo. En cuanto a *family*, de los 39 errores documentados, 36 corresponden a faltas de ortografía.

Por otro lado, en los sustantivos *name*, *father*, *brother* y *sister* no se evidenció una disminución estadísticamente significativa. En *father*, la coincidencia fonética y gráfica de la vocal *a* con su equivalente en español parece haber facilitado su correcta escritura. En *sister*, la similitud entre la forma oral y escrita también redujo la dificultad: de los 21 errores registrados, 10 fueron ortográficos. Finalmente, *brother* mostró un comportamiento particular, pues su falta de semejanza con el término español “hermano” evitó la aparición de errores interlingüísticos y ortográficos, confirmando así la escasa interferencia léxica en su aprendizaje.

Los resultados del análisis estadístico permiten afirmar que, a medida que el alumnado avanza en su formación, se produce una disminución significativa en la frecuencia de errores ortográficos, especialmente entre los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato. La prueba de Chi-cuadrado confirmó que esta reducción es estadísticamente significativa en varios de los sustantivos analizados, lo que evidencia una mejora progresiva en la competencia escrita. En Secundaria, los errores tienden a disminuir de forma generalizada, mientras que en Bachillerato se observa una práctica desaparición de los mismos, ya que en la mayoría de los sustantivos el porcentaje de error es nulo o no supera el 5%. Esto demuestra que las dificultades ortográficas presentes en las etapas iniciales se van superando con el tiempo, gracias al fortalecimiento de los conocimientos léxicos y a la automatización de las normas de escritura. No obstante, se mantienen algunas excepciones puntuales, como el caso del sustantivo *name*, cuyos errores en Secundaria responden a un uso sintáctico incorrecto más que a un problema ortográfico. En conjunto, los datos reflejan que los errores tienden a desaparecer en las etapas educativas superiores y que la reducción de sus frecuencias en Secundaria y, especialmente, en Bachillerato es estadísticamente significativa, lo que confirma un avance sostenido en el dominio ortográfico del alumnado.

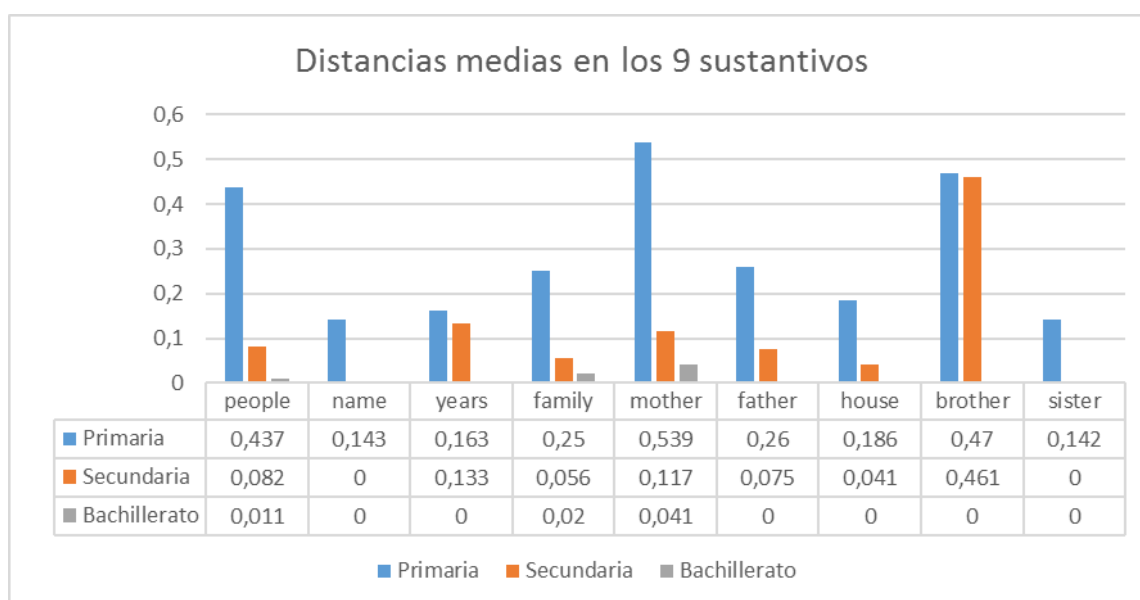
3. ¿Disminuye la distancia entre los errores y sus correspondientes formas correctas a medida que se sube de nivel educativo?

Como anteriormente explicamos en el capítulo de metodología (apartado 3.4.5.1), se consideraron tres métodos principales para medir la distancia entre palabras: Levenshtein, Damerau-Levenshtein y Hamming. Entre estas opciones, se optó por emplear la distancia de Levenshtein, al ser la más intuitiva y de interpretación más sencilla para los fines de este estudio.

La distancia de Levenshtein (Levenshtein, 1966) permite calcular el número mínimo de operaciones necesarias —ya sean inserciones, eliminaciones o sustituciones— para transformar una palabra en otra. En este sentido, constituye una herramienta eficaz para cuantificar la proximidad ortográfica entre dos formas léxicas y, por tanto, para evaluar con precisión el grado de desviación entre la producción escrita del alumnado y la forma correcta de las palabras. Su aplicación aporta un criterio objetivo y replicable que fortalece la validez del análisis realizado en esta investigación.

Ilustración 30

Distancias medias del total de apariciones erróneas y correctas



En general, los resultados muestran que, en todos los casos analizados, las distancias medias correspondientes al nivel de Primaria son superiores a las observadas en los otros dos niveles educativos. No obstante, en los sustantivos *years* y,

especialmente, *brother*, la media de Secundaria se aproxima considerablemente a la de Primaria. Tal como se comentó en el análisis de estos ejemplos, esta excepción se explica por la presencia de un único error en Secundaria, derivado de una estrategia comunicativa más que de una dificultad ortográfica propiamente dicha.

Otro aspecto destacable es el comportamiento del grupo de Bachillerato. En seis de los nueve sustantivos estudiados, la distancia media obtenida es igual a 0, lo que indica que todas las ocurrencias de dichas palabras en el corpus fueron escritas correctamente. En los tres sustantivos restantes, las distancias medias resultan muy reducidas, sin superar en ningún caso el valor de 0,05. Este patrón sugiere una consolidación casi total de la competencia ortográfica en el alumnado de Bachillerato, evidenciando un progreso sostenido y una disminución progresiva de los errores a medida que se avanza en el nivel educativo. Con lo cual, podemos afirmar que sí, disminuye la distancia entre los errores y sus correspondientes formas correctas (con alguna excepción) conforme avanza el nivel educativo.

Los resultados del análisis reflejan una clara tendencia descendente en la distancia entre las formas erróneas y las correctas a medida que el alumnado progresa en los distintos niveles educativos. El uso de la distancia de Levenshtein permitió cuantificar de manera precisa este avance, evidenciando que en Primaria las desviaciones ortográficas son más frecuentes y amplias, mientras que en Secundaria comienzan a reducirse de forma notable. En el nivel de Bachillerato, esta mejora se consolida de manera significativa, ya que en la mayoría de los sustantivos analizados no se registran errores o estos presentan una distancia prácticamente nula. Dichos resultados ponen de manifiesto una evolución progresiva en la competencia ortográfica del alumnado, que pasa de un dominio inicial aún inestable en Primaria a una producción escrita más precisa y automatizada en Bachillerato. Por tanto, puede afirmarse que la distancia entre los errores y sus correspondientes formas correctas disminuye de manera consistente conforme se avanza en el nivel educativo, lo que evidencia un proceso de consolidación y madurez en el aprendizaje del sistema gráfico del inglés.

4. ¿Los errores ortográficos son interlingüísticos, intralingüísticos, estrategias de comunicación o meras faltas de ortografía?

El análisis de los errores encontrados en los nueve sustantivos estudiados arroja un total de 383 incidencias, clasificadas en cuatro tipos principales: 85 interlingüísticos, 217 intralingüísticos, 35 derivados de estrategias de comunicación y 46 faltas de ortografía. Aunque los errores interlingüísticos constituyen el segundo grupo más frecuente, su aparición se limita a los sustantivos *people* y *mother*, lo que evidencia una clara influencia de la lengua materna en estos casos. En el sustantivo *people*, el error más recurrente es *peoples* (11 casos), originado por la transferencia del plural español “personas”. Además, se identificaron estrategias comunicativas, como la creación de palabras con apariencia inglesa a partir del español (*gent*), y errores intralingüísticos derivados de hipótesis de escritura propias del alumnado (*peploll*, *peplo*, *pepel*).

En cuanto al sustantivo *years*, se observa un predominio de errores en Primaria, muchos de ellos de tipo estratégico, al emplearse palabras españolas como *años* o confundir con otras inglesas por semejanza gráfica (*and*, *ears*). También aparecen errores intralingüísticos relacionados con la función comunicativa (*I’m ... years old*), como *yisor* o *year’s*. En *family*, los errores se concentran mayoritariamente en Primaria y corresponden a faltas ortográficas como *famili*, *famile* o *familie*, junto a algunos casos de transferencia directa del español (*familia*) o invenciones con apariencia inglesa (*mamily*).

El sustantivo *mother* es el que más errores ha generado (106 en total), todos de tipo intralingüístico, motivados principalmente por las dificultades en la representación gráfica de la secuencia “th” y la vocal “o”, con variantes como *mather*, *madher*, *mader* o *moter*. En contraste, *house* presenta el menor número de errores (12), todos intralingüísticos, relacionados con la pronunciación de la combinación *ou* y la “e” muda, además de una confusión puntual con *home* (*houme*).

Respecto a *brother*, los errores intralingüísticos se asocian al segmento “oth”, con variantes como *broter*, *bradar* o *brather*. Algunos casos responden a estrategias de comunicación, como el uso de *son* en lugar de *brother*, mientras que en *sister* predominan errores ortográficos (*sirter*, *siste*, *sistor*), influidos por palabras del mismo campo semántico (*father*, *mother*, *brother*).

El análisis estadístico confirma que los sustantivos *people* y *mother* concentran la totalidad de los errores interlingüísticos (11 y 74, respectivamente), explicados por la interferencia directa del español. Por otro lado, en *name*, los errores detectados en Secundaria son de tipo sintáctico, al omitirse el apóstrofe en la contracción (*names* en lugar de *name's*), lo que evidencia un error de naturaleza gramatical y no léxica.

Finalmente, los resultados obtenidos mediante el análisis de distancias de Levenshtein refuerzan esta interpretación: las distancias medias son mayores en Primaria y se reducen progresivamente en los niveles superiores. En Secundaria se registran errores aislados, muchos de ellos vinculados a estrategias comunicativas, y en Bachillerato la distancia media se aproxima a cero. Este patrón confirma que el dominio ortográfico mejora de forma constante con el avance educativo, reduciéndose tanto la frecuencia como la gravedad de los errores, especialmente los de origen interlingüístico.

En términos generales, los errores ortográficos identificados en el corpus no pueden considerarse interlingüísticos, ya que no derivan de la transferencia directa de la lengua materna, sino que responden principalmente a mecanismos intralingüísticos y a simples fallos de escritura. La mayoría de estas faltas se relacionan con la aplicación incorrecta de reglas de correspondencia entre sonido y grafía del inglés, lo que evidencia la influencia de procesos internos de adquisición y no de interferencia externa. En algunos casos, especialmente en niveles iniciales, se observan intentos de aproximación fonética o analogías con otras palabras del mismo campo léxico, lo que puede interpretarse como manifestaciones de estrategias de comunicación más que como errores propiamente ortográficos. No obstante, en conjunto, las faltas ortográficas responden en su mayoría a dificultades propias del sistema ortográfico inglés y reflejan la etapa de desarrollo lingüístico del alumnado, más que una influencia directa del español.

5. ¿Hay una disminución significativa de la distancia media de los errores ortográficos interlingüísticos e intralingüísticos en las etapas educativas de Secundaria y Bachillerato?

Los resultados obtenidos muestran una reducción progresiva en las distancias medias entre los errores intralingüísticos e interlingüísticos y sus correspondientes formas correctas conforme el alumnado avanza en los distintos niveles educativos. A

simple vista, se observa una disminución evidente de dichas distancias desde Primaria hasta Secundaria, y de esta última etapa hacia Bachillerato.

El análisis estadístico confirma que las diferencias entre las medias alcanzadas por los grupos son significativas. En particular, se hallaron diferencias significativas entre el alumnado de Primaria y el de Secundaria, siendo esta diferencia favorable al nivel de Secundaria. Del mismo modo, se identificaron diferencias significativas entre Secundaria y Bachillerato, en beneficio de este último nivel.

El grado de significatividad obtenido ($p = 0,032$), al ser inferior al umbral convencional de 0,05, respalda la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados. Estos resultados permiten concluir que, a medida que se avanza en el nivel académico, se reduce la distancia entre los errores intralingüísticos e interlingüísticos, lo que sugiere una progresiva consolidación del conocimiento ortográfico y una mayor automatización de las normas de escritura.

Los datos evidencian una disminución significativa en la distancia media de los errores ortográficos interlingüísticos e intralingüísticos a lo largo de las etapas de Secundaria y Bachillerato. Esta reducción progresiva refleja un avance sustancial en la competencia escrita del alumnado, atribuible a una mayor consolidación del conocimiento ortográfico y al fortalecimiento de las estrategias de control lingüístico. El análisis estadístico, respaldado por un nivel de significatividad inferior al umbral convencional ($p = 0,032$), confirma que las diferencias entre ambos niveles educativos no son producto del azar, sino de un desarrollo efectivo en el aprendizaje de las normas ortográficas del inglés. En consecuencia, puede afirmarse que el alumnado de Bachillerato demuestra una automatización más sólida de los mecanismos de escritura, así como una menor interferencia de la lengua materna, lo que pone de manifiesto un proceso de madurez lingüística que se consolida al final de la educación secundaria.

Después de dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación, podemos concluir, con que el análisis del corpus revela una tendencia general de disminución de errores a medida que avanza el nivel educativo, confirmada por pruebas estadísticas (Chi-cuadrado, ANOVA, y la prueba T). En Bachillerato, varios sustantivos alcanzan un porcentaje de error nulo (*name, years, father, house, brother, sister*), mientras que en *people, family* y *mother* la incidencia no supera el 5 %.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que las hipótesis de escritura elaboradas en etapas iniciales no derivan necesariamente en fosilización, sino que favorecen la consolidación gradual de la ortografía inglesa.

5.2 Discusión teórica

Los resultados deben situarse en el marco del debate sobre el papel de los errores en la adquisición. Tal como señala la literatura, la transferencia de la L1 no explica la totalidad de las dificultades; los errores intralingüísticos muestran el peso de las hipótesis de aprendizaje internas. Esta investigación confirma que ambos tipos de error coexisten, pero evolucionan de manera diferente: los interlingüísticos tienden a reducirse drásticamente tras la etapa inicial, mientras que los intralingüísticos revelan un proceso activo de construcción que progresa hacia la corrección.

La comparación con estudios previos (Agustín Llach, 2015; Alexopoulou, 2011; Navarro Rodríguez, 2008) sugiere que el foco en un conjunto reducido de sustantivos de alta frecuencia permite detectar un descenso claro en la incidencia de errores, frente a la tendencia más difusa observada en investigaciones con repertorios más amplios.

5.3 Aportaciones de la investigación

En conjunto, estas aportaciones configuran un marco integral que combina precisión analítica, evidencia empírica y proyección didáctica. La articulación entre los niveles metodológico, teórico y aplicado permite no solo describir los patrones ortográficos del alumnado, sino también interpretar sus errores como manifestaciones del proceso de aprendizaje. De esta forma, la investigación trasciende el diagnóstico para ofrecer orientaciones prácticas basadas en datos verificables. Además, el enfoque adoptado abre la posibilidad de desarrollar instrumentos automáticos de seguimiento ortográfico, lo que representa un avance hacia la integración efectiva de la tecnología en la evaluación y la enseñanza de la lengua.

A continuación, detallamos dichas aportaciones de la investigación:

1. Metodológica: se implementó una herramienta matemática (distancia de Levenshtein) para medir objetivamente la proximidad entre error y forma correcta, lo que aporta rigor y replicabilidad al análisis.

2. Empírica: se utilizó y adaptó un corpus de producción escrita de estudiantes canarios de tres etapas educativas, con criterios de frecuencia, representatividad y transversalidad.
3. Teórica: se evidenció la función positiva de los errores intralingüísticos como hipótesis de aprendizaje y se delimitó el peso relativo de los errores interlingüísticos.
4. Didáctica: se sugieren currículos en espiral, que reintroduzcan vocabulario clave en distintos cursos para consolidar la ortografía; y el uso de herramientas de retroalimentación asistida por PLN (ej. Grammarly, aunque con limitaciones).

5.4 Limitaciones

Este estudio presenta diversas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, el número de sustantivos analizados resultó limitado, dado que las producciones escritas provinieron del alumnado y los temas propuestos en cada una de las tres pruebas no coincidieron plenamente, lo que restringió la cantidad de sustantivos disponibles para el análisis. En segundo lugar, otra limitación se deriva del hecho de que los participantes pertenecían a distintos niveles educativos, lo que impide considerar el trabajo como un estudio longitudinal. No obstante, se procuró compensar esta carencia mediante la selección de muestras representativas de las tres poblaciones objeto de investigación. Es decir, el presente estudio se centró en analizar la relevancia de los errores ortográficos y su evolución a lo largo de las diferentes etapas educativas, para conseguir este fin se decidió restringir el análisis a los sustantivos con más de 200 apariciones en el corpus y que, además, estuvieran presentes en los tres niveles educativos considerados. Esta delimitación responde a la necesidad de trabajar con un vocabulario común a todas las etapas y con un número de ocurrencias superior a cinco en cada una de ellas, lo que permite garantizar la viabilidad de los cálculos estadísticos.

Si bien el análisis informatizado de errores no alcanza los cinco objetivos inicialmente planteados, resulta evidente que el cumplimiento de los tres primeros ya representa un apoyo significativo para la labor del investigador y del docente. Asimismo, este enfoque permite trabajar con documentos de mayor extensión o con corpus amplios procedentes de una población, como ocurre en nuestro caso.

A diferencia de muchas herramientas informáticas empleadas habitualmente en el ámbito de las humanidades, que ofrecen funcionalidades cerradas y predeterminadas, MATLAB no se limita a proporcionar un conjunto fijo de utilidades. Por el contrario, se aproxima más a un lenguaje de programación que permite desarrollar aplicaciones específicas de software, adaptadas a las necesidades del investigador.

En la actualidad, se ha planteado en diversas ocasiones la posibilidad de llevar a cabo estudios de análisis de errores de forma automática mediante el uso de aplicaciones informáticas desarrolladas en el marco de la inteligencia artificial. No obstante, las herramientas y recursos del *Computer-Based Error Analysis* (CBEA) presentan todavía importantes limitaciones. En esta línea, Mariappan et al. (2022) realizaron un estudio exhaustivo sobre las opciones disponibles para el análisis automatizado de errores, revisando para ello los artículos publicados entre 2016 y 2022, y constataron que:

CBEA could not accomplish all five stages of Pit Corder's (1982) EA process: CBEA can efficiently accomplish the first three stages, namely, collection (collecting dataset), identification (identifying errors), and description (classification of errors). However, CBEA is unable to complete the fourth and fifth stages of the EA process, namely disclosure (identifying the causes of the errors) and evaluation (providing remediation to overcome errors). (p. 16)

De esta cita se desprende que la identificación y evaluación de las causas de los errores continúa siendo una tarea que requiere un análisis directo, labor que constituye precisamente el eje de este estudio.

5.5 Estudios futuros

En investigaciones futuras se plantea realizar un análisis detallado de la transcripción de distintos fonemas en el conjunto de palabras en las que se encuentran presentes. De manera específica, el primer objeto de estudio será el fonema /ð/, analizando todas las ocurrencias registradas en el corpus.

Asimismo, desde una perspectiva complementaria, se proyecta comparar los errores ortográficos en función de cada nivel educativo. Para ello, se calculará la distancia existente entre cada error y la palabra correcta correspondiente. En este contexto, se empleará la distancia de Levenshtein (Levenshtein, 1966), que permite

determinar el número mínimo de inserciones, eliminaciones o sustituciones necesarias para transformar una palabra en otra.

5.6 Conclusiones finales

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, el error ocupa un lugar central. No obstante, la percepción que tradicionalmente se tiene sobre el error sigue siendo negativa, considerándose como un fenómeno que debe evitarse. Es posible que esta visión tenga un origen tan antiguo como la propia enseñanza formal de lenguas extranjeras. Por ello, los resultados obtenidos en este estudio resultan especialmente relevantes, ya que evidencian cómo los errores van siendo corregidos progresivamente a medida que el alumnado avanza en su nivel educativo.

Estos hallazgos confirman lo que se enfatiza en los cursos de formación docente: la adquisición de una lengua extranjera es un proceso prolongado en el tiempo. Para que un término se consolide en el repertorio lingüístico del estudiante, es necesario que este sea expuesto en múltiples contextos diferentes, atravesando incluso fases de olvido.

En consecuencia, resulta fundamental diseñar programaciones curriculares en espiral en lugar de lineales. Esto implica que cada unidad didáctica debe incorporar tanto vocabulario nuevo como términos previamente trabajados en cursos anteriores, con el objetivo de reforzar y consolidar el proceso de adquisición lingüística. En definitiva, esta tesis viene a justificar la necesidad de recircular la lengua en las programaciones curriculares.

Este cambio de paradigma también ha sido observado en el aprendizaje del inglés como lengua materna (Kolodziej y Columba, 2005). En efecto, los errores no deben considerarse simples fallos, sino indicadores del proceso de aprendizaje (Fernández, 1997, p. 18) y, en particular, del progreso que realiza el alumnado (Ferrán Salvadó, 1990, pp. 299-300).

De ello se desprende que la adquisición de la ortografía inglesa es un proceso lento, en el que los estudiantes van interiorizando cómo se representan por escrito los diferentes fonemas del inglés. Los errores intralingüísticos, por su parte, revelan las hipótesis que el alumnado formula durante este proceso de aprendizaje, constituyendo un valioso indicador de su desarrollo lingüístico.

Para concluir, es importante recordar que los errores ortográficos suelen recibir poca atención, al considerarse meros deslices o errores formales. Esta visión se basa en la idea de que el alumnado aprende las palabras de manera memorística y, posteriormente, debe reproducirlas correctamente por escrito. Sin embargo, este enfoque cambia sustancialmente cuando se entiende que el aprendizaje no es memorístico, sino un proceso de adquisición en el que el estudiante primero reconoce la palabra oralmente y, de manera gradual, interioriza la ortografía inglesa mediante la formulación de hipótesis. En este contexto, la lectoescritura adquiere una relevancia central.

En definitiva, esta tesis confirma que los errores ortográficos y léxicos son indicadores valiosos del proceso de adquisición. La reducción progresiva de su frecuencia y de la distancia entre el error y la palabra correcta demuestra que el aprendizaje de la ortografía inglesa es un proceso lento, gradual y no lineal, en el que los errores desempeñan un papel constructivo.

Consideramos que esta tesis ofrece una evidencia sólida en favor de concebir el error como ventana de aprendizaje y de fomentar programaciones curriculares en espiral, así como la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad entre lingüística, didáctica e inteligencia artificial. Creemos que este trabajo constituye una aportación relevante tanto al conocimiento académico de la interlengua como a la mejora de la enseñanza del inglés en contextos hispanohablantes

BIBLIOGRAFÍA

- Abeywickrama, R. (2010). An Analysis of Errors in English Writing of Sinhala Speaking Undergraduates. *Sabaramuwa University Journal*, 9(1), 97-114.
- Adams, M. (1978). Methodology for examining second language acquisition. En E. Hatch, *Second Language Acquisition: a book of readings* (pp. 278-296). Rowley, MA: Newbury House.
- Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26, 297-320.
- Adjémian, C. (1982). La Especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de las lenguas segundas. En J. Guéron y S. Sowley (Eds.). Universidad de París VIII, (pp. 421-439).
- Adjémian, C. (1983). The transferability of lexical properties. En Gass, S. y Selinker, L. (Eds.). *Language Transfer*. Rowley, Massachussets: Newbury House. Newbury House.
- Agustín Llach, M. P. (2010). An overview of variables affecting lexical transfer in writing: A review study. *International Journal of Linguistics*, 2(1), 1–17. http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/445/pdf_2
<https://doi.org/10.5296/ijl.v2i1.445>
- Agustín Llach, M. P. (2011a). Lexical errors and accuracy in foreign Language writing. *Multilingual Matters*.
- Agustín Llach, M.P. (2011b). “Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.9, p. 22-26.
- Agustín Llach, M. P. (2015). Lexical errors in writing at the end of primary and secondary education: Description and pedagogical implications. *Porta Linguarum*, 23, 109-124.

- Agustín Llach, M. P. (2015). Maximizing Incidental Vocabulary Acquisition in Spanish as a Foreign Language. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5(3), 262-276.
- Ainciburu, M.C. (2008). “La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?” en *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso de Enseñanza e Investigación en ELSE*. (Córdoba, Argentina, 2008). Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.
- Al-Ahdal, A.A.M.H. (2020). Using Computer Software as a tool of Error Analysis: Giving EFL Teachers and Learners a much-needed Impetus. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(2), 418-437. [12232_Ahdal 2020 E.docx \(ijicc.net\)](#)
- Alba Quiñones, V. (2009): «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas», *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16.
- Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas.
- Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, pp.17-35.
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9. www.nebrija.com/revistalinguistica/numero9/html/Alexopoulou2.htm
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 27-36.
- Al-Jarf, R. (2000). Grammatical agreement errors in L1/L2 translation. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 38, 1-15. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.1>

- Alonso, I. (1997). Un estudio pragmático-discursivo del orden de los constituyentes en la oración en español y en inglés. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 8, 9-21.
- Alonso Belmonte, I. (2000). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 11, 12-17. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/100117/952/Teaching%20English%20Word%20Order%20to%20ESL%20Spanish%20Students.%20A%20Functional%20Perspective.pdf?sequence=1&isAllowed=y>[11/12/2018].
- Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (1994). Reflexión consciente y adquisición de la lengua. En *Foro Hispánico* n.º 6, Ámsterdam.
- Althobaiti, N. (2014). “Corrective Feedback: A Bridge between Cognitive Interactionist and Social Interactionist Perspectives”. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 950-954.
- Aluthman, E.S. (2016). The effect of using automated essay evaluation on ESL undergraduate students’ writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 54-67. doi:10.5539/ijel.v6n5p54
- Andrews, R. (2005). Knowledge about the teaching of [sentence] grammar: the state of play. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), pp.69-76.
- Andrews, R. (2010). *Teaching Sentence-Level Grammar for Writing. The Evidence So Far*. En T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 91-108). New York – London: Routledge.
- Ángel A. (2010). *Identificación de interferencias lingüísticas como una de las causas de errores en la utilización del presente del subjuntivo en los niveles de francés intermedio de la licenciatura en lenguas modernas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia.
- Ariandaga, T. (1995). Reflexiones sobre los modismos en inglés y en español: estudio comparativo. En J.M. Ruiz Ruiz, P. Sherin Nolan y E. González Calvo, (Eds.)

- Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (pp. 103-108). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Arrufat, Y. (2010). How to deal with language transfer in the English classroom. www.eduinnova.es/mar2010/how_to_deal.pdf.
- Avila, E.C., Lavadia, M.K.S., Sagun, R.D. y Miraña, A.E. (2021). Readability analysis of college student's written outputs using Grammarly Premium and Flesch Kincaide tools. *Journal of Physics: Conference Series*, 1933, 012120. doi:10.1088/1742-6596/1933/1/012120
- Baerlocher Rocha, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de español lengua extranjera* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Baetens, B. H. (1986). Bilingualism: Basic Principles. Second Edition. Avon, England: Multilingual Matters. *Canadian Modern Language Review*, 45(1), pp. 192–193.
- Bailly, D. (1990). The linguistics of enunciative operations and second language learning. En H. Dechert (Ed.), *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 119-139. Poner donde se ha publicado el libro.
- Bailey, D. y Lee, A.R. (2020). An exploratory study of Grammarly in the language learning context: An analysis of test-based, textbook-based and facebook corpora. *TESOL International Journal*, 15(2), 4-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268470.pdf>
- Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.). *Actas del tercer congreso de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga, ASELE, pp. 393-402.
- Baralo, Marta. (1997). «La organización del lexicón en lengua extranjera». En *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14, vol. 1, págs.59-73.

- Barbasán Ortuño, I., Pérez-Sabater, C. y Montero-Fleta, B. (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 18, 51-79.
- Barbieri, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros, S.I.
- Barrios, F., López, F., Argerich, L. y Wachenchauzer, R. (2015). Variations of the Similarity Function of TextRank for Automated Summarization [Conference presentation]. Argentine Symposium of Artificial Intelligence (ASAI 2015).
- Barrot, J.S. (2021). Using automated written corrective feedback in the writing classrooms: effects on L2 writing accuracy. *Computer Assisted Language Learning*, 28, 1-34. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1936071>
- Belda Torrijos, M. (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros. Creación de una taxonomía y su etiquetado*. [Tesis doctoral]. [https://scholar.google.es/scholar?hl=en&ssdt=0%2C5yq=belda+errores+del+uso+del+espa%C3%B1ol&btnG=\[11/12/2018](https://scholar.google.es/scholar?hl=en&ssdt=0%2C5yq=belda+errores+del+uso+del+espa%C3%B1ol&btnG=[11/12/2018)
- Bell, R. (1974). Error analysis: a recent pseudoprocedure in applied linguistics. *ITL Review of Applied Linguistics* 25-6: 35-9.
- Berlitz, (2020). Berlitz. <https://www.berlitz.com/es-mx/blog/idiomas-mas-hablados-en-el-mundo>.
- Blanco, M. L. (1995). «Construcciones condicionales en inglés y en español», en J. M. Rmz Rmz, P. SHERIN NoLAN y E. GoNZÁLEZ CALVO (Eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 147-153.
- Blanco, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes* 38, pp. 12-22.
- Blanco Picado, A. I. (2002). Instituto Cervantes en Varsovia. Artículo en línea http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html
- Blanco Picado, A. I. (2004). El error en el proceso de aprendizaje. Disponible en: www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html.

- Blanco Picado, A. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes*.
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html.
- Blas Arroyo, J. L. (1991). *Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística*, RSEL, 21/2, pp. 265-289.
- Bloomfield, Leonard. (1933). *Language*. Chicago. The University of Chicago Press, 1984.
- Boas, H. C. (Ed.), (2010). *Contrastive studies in construction grammar 10*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Braga Riera, Jorge, y Domínguez Romero, Elena (2010). Calque-free lectures? Spanish cross-linguistic influence in content teaching through English. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 10, 113–135.
- Brown, H. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Estados Unidos: Prentice Hall.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Estados Unidos. Longman, Inc.
- Brown, H. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 9-17). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.003>
- Brown, R., Cazden, C. y Bellugi, U. (1973). The child’s grammar from I to III. En C.A. Ferguson y D.I. Slobin, *Studies of child language development* (pp. 295-333). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Buck, M. y Jenkins, D. (1990). Estrategias de aprendizaje: ¿Qué dicen los alumnos? Un estudio exploratorio. *Estudios de Lingüística Aplicada* 8/12: 57-71, CELE-UNAM.
- Calaveri, M. y Dianati, S. (2016). You want me to check your grammar again? The usefulness of an online grammar checker as perceived by students. *Journal of*

- Academic Language & Learning*, 10(1), A223-A236.
<https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/393/246>
- Camacho Rosales, J. (2000). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: RA-MA Editorial.
- Carter, R. y Sánchez. (2000). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspective*. Londres: Routledge.
- Cathcart, R. & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom errors. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.). *On TESOL '76*. Washington, DC: TESOL, 41-53.
- Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus, *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8 (16), 5-27.
<https://doi.org/10.26378/rnlael816221>
- Campillos, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 58, 22-59. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45469
- Campos Estarás, B., Peñate Sánchez, A. (2023). Design of a mathematical text analysis tool using Matlab for a study of lexical errors/Una herramienta matemática de análisis de texto en Matlab para el estudio de errores léxicos. *Studii Și Cercetări Filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, 22, 226-239. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10407631>
- Campos Estarás, B., Peñate Cabrera, M. y Peñate Sánchez, A. (2024). La escritura de sustantivos en inglés como lengua extranjera: un estudio transversal de su proceso de adquisición. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 50(2), e59884. <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i2.59884>.
- Camps, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 40, 7-18. <https://bit.ly/3yzixbF>.

- Cancino, H., Rosansky, E. y Schumann, J. (1975). The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers. *TESOL Quarterly*, 9, 421-430. Cárdenas, D.N. (1960). *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America.
- Cárdenas, D. N. (1960). *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America.
- Carrió, M. L. y Seiz, R. (2000). “La expresión escrita en inglés técnico. Sus errores”. *III Congreso Internacional sobre Lenguas para Finalidades Específicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 69-73.
- Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Graó.
- Celaya, L. M. (2007). « ‘I study *natus* in English’: lexical transfer in CLIL and regular learners », Paper presented at the AESLA Conference, Murcia, España.
- Celaya, L. M. y Torras, R. M. (2001). «L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 than adult learners? », en *Actas del XXV AEDEAN*, Universidad de Granada, 1-14.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Choi, J.S. y Crossley, S.A. (2022). Automated readability web app for English. *Proceedings of the twenty-second IEEE International conference on advanced learning technologies (ICALT 2022)*, 1-16.
<https://drive.google.com/file/d/11TpiU7JSEWrelmYxKQCcW0bnZwe-mzsP/view>

- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2, 113-124.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/1056813>
- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and Control*, 2, 137-167.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza editorial.
- Clark, J. L. D. (1969). The Pennsylvania project and the 'Audio-Lingual vs Traditional' question. *Modern Language Journal*, 53, 388-396.
- Clark, R. (1974). Performing without Competence. *Journal of Child Language* (1), 1-10.
- Clyne, M. (1967). *Transference and triggering*. The Hague, Nijhoff.
- Codina, V. (1997). *Estudios de lingüística aplicada*. Universidad Jaume: Barcelona.
- Cohen, P. (1978). The grammar and constituent structure of the noun phrase in Spanish and English. Michigan/Londres: Ann Arbor.
- Conrad, S. (2002). Corpus linguistic approaches for discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 75-95. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000041>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, V. J. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 147-159.

- Corder, S. (1973). The elicitation of interlanguage. En Svartvik, J. (Ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: CWK Gleerup, pp. 36-48.
- Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- Corder, S. (1974). Error analysis. En Allen, J. y Corder, S. (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol.3: Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford U.P., pp. 122-154.
- Corder, P. (1976) The Study of Interlanguage. Proc. of the Fourth Intern. Congress of Applied Linguistics, (Hochschulverlag, München).
- Corder, S. (1978). "Error analysis, interlanguage and second language acquisition" en Kinsella, V. (ed.), *Language Teaching and Linguistics Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 60-78.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). «A role for the Mother Tongue», Gass, S. & Selinker, L. (eds). (1983).
- Corder, S.P. (1991). "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", Marcelino Marcos (trad.), Juana Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 63-77.
- Corder, S. (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa.
- Crookes, G. (1989). Planning an interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 367-83.
- Crossley, S. A., Allen, L. K., Kyle, K. y McNamara, D.S. (2014). Analyzing discourse processing using a simple natural language processing tool (SiNLP). *Discourse Processes*, 51(5-6), 511-534. DOI: 10.1080/0163853X.2014.910723
- Crossley, S. A, Kyle, K., Davenport, J. y McNamara, D. S. (2016). Automatic assessment of constructed response data in a chemistry tutor. En T. Barnes, M. Chi, y M. Feng (Eds.), *Proceedings of the 9th International Educational Data*

- Mining (EDM) Society Conference*, 336-340.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592642.pdf>
- Crossley, S. A., Kyle, K. y McNamara, D. S. (2016). The tool for the automatic analysis of text cohesion (TAACO): Automatic assessment of local, global, and text cohesion. *Behavior Research Methods* 48(4), pp. 1227-1237. doi:10.3758/s13428-015-0651-7
- Crossley, S. A., Bradfield, F. y Bustamante, A. (2019). Using human judgments to examine the validity of automated grammar, syntax, and mechanical errors in writing. *Journal of Writing Research*, 11(2), 251-270.
- Cruz Piñol, M. (2012). Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L. Madrid: ArcoLibros.
- Damerau, F. (1964). A technique for computer detection and correction of spelling errors. *Commun ACM*, 7(3), 171–176. <https://doi.org/10.1145/363958.363994>
- D'aquino, A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. Textos. Didáctica de la lengua y de la Literatura, 71, 7-13.
- David, M. y Chapman, C. (2020). Unicode Text Segmentation. Version: Unicode 13.0.0. <https://www.unicode.org/reports/tr29/>
- De Granda, G. (1996). Interferencia y convergencia sintácticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo. *International Journal of the Sociology of Language*, 117, 63-80.
- Deza Blanco P. (2006). Tres Décadas de Retórica Contrastiva Español-Inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. En Marco ELE. *Revista de Didáctica*, 3, 1-24.
<https://marcoele.com/tres-decadas-de-retorica-contrastiva-espanol-ingles-un-poderoso-instrumento-para-mejorar-la-competencia-discursiva-escrita-de-los-estudiantes-de-ele/>
- Deszo, L. y Stephanides, E. (1976). Report on the English-Hungarian Contrastive Linguistics Project. En D. Chitoran (Ed.), 53-58.

- Díaz Martínez, J. (1998). *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*. (Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona).
- Dodigovic, M. y Tovmasyan, A. (2021). Automated writing evaluation: The accuracy of Grammarly's feedback on form. *International Journal of TESOL Studies*, 3(2), 71-87. <https://doi.org/10.46451/ijts.2021.06.06>
- Donoso, E., y Gómez, R. (2018). Errores en discurso escrito en inglés por futuros profesores de inglés como lengua extranjera. *Scielo*, 3(38), 175-193. doi:10.29344/0717621x.38.1632
- Dulay, H. y Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-257.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, pp. 37-53.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974b). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, pp. 129-136.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language error. En J.C. Richards, *Error Analysis* (pp. 95-123). Londres: Longman.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Durán, R. y Sánchez-Reyes, S. (2006). Nuevas perspectivas en la didáctica de la fonética inglesa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Durán, R. (2011). Guidelines for Error Correction in the EFL Classroom. S. House (coord.). *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, 61-67.
- Duskova, L. (1983). On sources of errors in foreign language learning. In B. Robinett and J. Schachter (Eds). *Second Language Learning: Contrastive analysis, error*

- analysis, and related aspects, (pp.215-233). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, pp. 315-330.
- Eckman, F. (1985). Some theoretical and pedagogical implications of the Markedness Differential Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 289–307. [CrossRefGoogle Scholar](#)
- Eckman, F. y Iverson, G. (1994). Pronunciation difficulties in ESL: coda consonants in English interlanguage. En Yavas, M. (Editor). *First and Second Language Phonology*. Estados Unidos. Singular Publishing Group.
- Elejalde, J. y Ferreira, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera. (ELE), *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas 53(3), pp. 619-650.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 1–20. [CrossRefGoogle Scholar](#)
- Ellis, F. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 13/2: 161-186.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Encinas Reguero, M. C., y Barza Tardaguila, I. (2021). Análisis de errores y carencias gramaticales en la expresión escrita del alumnado universitario. *Lenguaje y Textos*, 54, 43-54 <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15768>
- Erdogan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*. Turquía. Volumen 1, edición 2. (pp. 261-270).
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8(2), 111-127.
- Escutia, M. (2002). First language effect on Spanish learners. Production of English Embedded Interrogative Clauses. España. Centro de Estudios Superiores Felipe II de la Universidad Complutense de Madrid.
- Esteban Pérez, B. (2015). *Los errores gramaticales más frecuentes en lengua inglesa en alumnos de educación primaria: Análisis y caso práctico* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid.
- Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1984). *Two Ways of Defining Communication Strategies*, *Language Learning* 34, 45-63.
- Felix, S. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31(1), 87-112.
- Ferguson, C. A. (1965). General introduction to Contrastive Structure Series. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Fernández de Amo, M. (2008). Una visión afectiva del error oral en el aula de inglés. Revista digital, *Práctica Docente*, 9, 39-48.
- Fernández González, J. (1995). El análisis contrastivo: historia y crítica. *Documento de trabajo del Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural*.

- Fernández, C. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, C. (1998). La creación léxica en la interlengua de español. En *Actas del VII Congreso de ASELE*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fernández López, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Ferrán Salvadó J. M. (1990). La corrección del error. Fundamentos, criterios y técnicas. En P. Bello, A. Fera y J.M. Ferrán Salvadó (Ed.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (pp. 282-300). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Fidan, D. (2015). Learners' preferences of oral corrective feedback: An example of Turkish as a foreign language learners. *Academic Journals*. 10 (9), 1311-1317.
- Filipovic, R. (Ed.), (1970). Reports and Studies, Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project. Zagreb: Institute of Linguistics.
- Fisiak, J. (1971). The Poznań Polish-English contrastive project, (en:) Zagreb Conference on English Contrastive Projects, Institute of Linguistics, Zagreb.
- Fisiak, J. (1981). Some introductory notes concerning contrastive linguistics. *Contrastive Linguistics and The Language Teacher*. Ed. J. Fisiak. Oxford: pergamon press Ltd. 1-11.
- Fisiak, J. (1990). *Further insights into contrastive analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flege, J. (1980). Phonetic approximation in second language acquisition. *Language Learning* 30: 117-134.
- Flor Ada, A. (1985). La enseñanza bilingüe a la población hispánica de los Estados Unidos. En: SIGUÁN, M. (coord.) (1985), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*, ICE, Universidad de Barcelona.

- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus-on-form: grammar task performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics* 14: 385-407.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). «Communicating about grammar: a task-based approach». *TESOL Quarterly*, vol. 25, n.º 4, págs. 605-628.
- Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue, C. y Porquier, R. (1980). Connaissance en langue étrangère. *Languages* 37: 43-60.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García Ferrando, M. (1985). *Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, Y. V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción*, 2 tomos, Madrid.
- García Y. V. (1989). *En torno a la Traducción*. Madrid: Gredos.
- Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
<https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Garrudo Carabias, F. (1996). Los nuevos caminos del análisis contrastivo. En Martínez Vázquez, M. (Ed.), (1996). *Gramática Contrastiva Inglés-Español*, Huelva, Universidad de Huelva: 3-13.
- Gass, S., y Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gass, S., and Selinker, L. (Eds.) (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.

- Gerace, L. F. (2012). Inglés y Español: Semajanzas y Diferencias. Publicado el 7 Septiembre de 2010. www.abcdatos.com/tutorial/inglés-español-semejanzas-diferencias.html.
- Gilquin, G., De Cock, S. y Granger, S. (Eds.). (2010). *Louvain international database of spoken English interlanguage (LINDSEI)*. Louvain: UCL Presses Universitaires de Louvain.
- Gil Valdés, M. (2010). Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. [http://file:///C:/Users/User/Downloads/36537-37528-1-PB%20\(3\).pdf](http://file:///C:/Users/User/Downloads/36537-37528-1-PB%20(3).pdf)
- Gooch, A. (1995). Abundancia léxica y densidad semántica en el español moderno (y contraste con el inglés). *Donaire*, 4, 16-28.
- Granger, S. (1998). The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. En S. Granger (Ed.), *Learner English on Computer* (pp. 3-18). Oxfordshire: Routledge.
- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. *Applied Corpus Linguistics* (pp. 123-145). Brill Rodopi.
- Granger, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora. Mac- key, Alison, y Gass, Susan M. (Eds.) *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, pp. 7-29. London: Blackwell Publishing.
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal, *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.
- Granger, S., Gilquin, G. y Meunier, F. (2015). Introduction: learner corpus research – past, present and future. En S. Granger, G. Gilquin y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge handbook of learner corpus research*, (pp. 2-5). Cambridge University Press.
- Grant, L. y Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9, 123-145.

- Grosjean, F. (2011). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16(1), 11–21.
- Guerrero Martín, J.L. (1991). FRECONWIN: Una explicación informática para el estudio lexicométrico de textos. *Lenguaje y Textos*, 21, 51-65.
<http://hdl.handle.net/2183/8212>
- Guillén Solano, P. (2020). *Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: Del método gramática-traducción al concepto de translenguar*. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 46(Ext), e43607.
<https://doi.org/10.15517/rfl.v46iExt.43607>
- Hamming, R. W. (1950). Error detecting and error correcting codes. *The Bell System Technical Journal*, 2, 147-160. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1950.tb00463.x>
- Harris, Z. (1954). Distributional Structure. *WORD*, 10(2-3), 146-162.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659520>
- Heine, B. y Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-388.
<http://dx.doi.org/10.2307/326176>
- Hernández Méndez et al. (2010). Oral Corrective Feedback: Some Ways to Go About it. *Foro de Estudios en Lenguas Internacional*.
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Hyltenstam, K. (1997). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language learning* 27: 383-411.
- ICU (2020). ICU International Components for Unicode. Boundary Analysis. *IBM* (2000-2009). <http://userguide.icu-project.org/boundaryanalysis>

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2015). *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jakobson, R. (1938): Sur la théorie des affinités phonologiques des langues. *Actes du Quatrième Congrès International des Linguistes*. Copenhagen.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York: Routledge.
- Jayavalan, K. y Razali, A.B. (2018). Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing. *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)*, 2(1), 1-6. <https://www.masree.info/wp-content/uploads/2019/11/IRJES-VOL-2-ISSUE-1-ARTICLE-1.pdf>
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617–637.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language and teaching*. Longman.
- John, P. y Woll, N. (2020) Using grammar checkers in an ESL Context. *CALICO Journal*, 37(2) 169-192. <https://doi.org/10.1558/cj.36523>
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*, München, Hueber.
- Karyuatry, J.P.I., Rizqan, L. y Darayani, N.A. (2018). Grammarly as a tool to improve students' writing quality Free online proofreader across the boundaries). *JSSH (Jurnal Sains Sisial dan Humaniora)*, 2(1), 83-89. <http://dx.doi.org/10.30595/jssh.v2i1.2297>

- Katayama, A. (2007). Learners' perceptions toward oral error correction. K. Bradford-Watts, *JALT2006, Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2006/E117.pdf>
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En Gass, S. y Selinker, L. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 112-134.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition. Chapter 1. Crosslinguistic influence: a review*. Unpublished manuscript, University of Nijmegen.
- Kleene, S. C. y Shannon, C. (1951). *Representation of Events in Nerve Nets and Finite Automata. Automata Studies. U. S. Air Force Project Rand Research Memorandum (RM-704)*. California: The RAND Corporation.
- Klima, E. S. y Bellugi, U. (1973). Syntactic regularities in the speech of children. En C.A. Ferguson y D.I. Slobin, *Studies of Child Language Development* (pp-333-353). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kolodziej, N.J. y Columba, L. (2005). Invented spelling: Guidelines for parents. *Reading Improvement*, 42(4), 212-223.
- Krashen, S. D. (1977). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2». En J. Muñoz Licerias (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento, n.º 14.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (2004). Applying the comprehension hypothesis. Some Suggestions. Taiwan. English Teachers Association of the Republic of China.

- Krashen, S. y Terrel, T. (1983,1988). *The Natural Approach*, Londres: Prentice-Hall International. (Primera publicación en 1983 en Nueva York: Pergamon).
- Krashen, S. y Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283-300.
- Kusseling, F. y Lonsdale, D. (2013). A corpus-based assessment of French CEFR lexical content. *The Canadian Modern Language Review*, 69, 436-461. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.1726.436>
- Kyle, K. (2016). *Measuring syntactic development in L2 writing: Fine grained indices of syntactic complexity and usage-based indices of syntactic sophistication* [Tesis Doctoral]. http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/35.
- Kyle, K., Crossley, S. A. y Berger, C. (2018). The tool for the analysis of lexical sophistication (TAALES): Version 2.0. *Behavior Research Methods* 50(3), 1030-1046. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0924-4>
- Kyle, K., Crossley, S. A. y Jarvis, S. (2021). Assessing the validity of lexical diversity using direct judgements. *Language Assessment Quarterly* 18(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1844205>
- Kyle, K., Crossley, S.A. y Kim, Y. J. (2015). Native Language Identification and Writing Proficiency. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(2), pp. 187-209. doi: 10.1075/ijlcr.1.2.01kyl.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *LinS.* 1. 97–120. Google Scholar
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2011). Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Sevilla Muñoz, A. Fernández-Pampillón, & A. Poves Luelmo (Eds.), *El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 161-169). Editorial Complutense.

- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? En Y. Morimoto, M. V. Pavón, & R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 49-61). ASELE.
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015): *Fonética y fonología de los fenómenos de refuerzo consonántico en el seno de unidades léxicas en español*, Tesis Doctoral en preparación, Universidad Complutense de Madrid.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York: Longman. (p. 54-92).
- Larsen-Freeman D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. Trad. I. Molina Martos y P. Benítez Pérez de *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991. (p. 56-105).
- Lee, W. R. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. En J. Altis, *Contrastive linguistics and its pedagogical implications* (pp. 185-194). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Leffa, V. (2000). As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas (pp.18-45). Pelotas: Alab/Educat.
- Lei, J-I. (2020). An AWE-Based Diagnosis of L2 English Learners' Written Errors. *English Language Teaching*, 13(10), pp. 111-119. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p111>
- Lennon, P. (1991). Error and the very advanced learner. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(1), 31-44. <https://doi.org/10.1515/iral.1991.29.1.31>
- Levenshtein, V. (1966). Binary codes capable of correcting deletions, insertions, and reversals. *Soviet Physics Doklady*. 10, 707-710. <https://nymit.ch/sybilhunting/pdf/Levenshtein1966a.pdf>

- Levison, M.; Lessard, G. y Walker, D. (2000). "A multi-level approach to the detection of second language learner errors". *Literary and Linguistic Computing*. 15-3: 313-322.
- Li, S. (2020). Estudio sobre el análisis de errores de la interlengua en la escritura de inglés. Universidad Politécnica de Valencia.
- Liceras, J. M. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers*, Tübingen: Gunter Narr.
- Liceras, J. M. (1992). Hacia un modelo de análisis de la interlengua. En J. M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Trad. M. Marcos. Madrid: Visor Dis, 11-27.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. En H.W. Seliger y M.H. Long, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 217-243). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, T. (Ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.
- Long, M. H. (1975). Group work and communicative competence in the ESOL classroom. En Burt, M. y H.C. Dulay (eds.) *On TESOL '75: New Directions in Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*, Washington D.C., TESOL (reimpreso en Scarcella, R.C., E.S. Andersen y S.D. Krashen (Eds.) (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Rowley, Mass., Newbury House).

- Long, M. H. y Sato, C. J. (1984). Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective, en A. Davis, R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) (Eds.).
- Losada, J. R. (1981). Los compuestos nominales ingleses en relación con los españoles. *Senara. Revista de Filoloxia*, II, 53-111
- Lozano, C. (2015). Learner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), pp. 180-193.
- MacDonald Lightbound, Penny (2005). An analysis of interlanguage errors in synchronous/asynchronous intercultural communication exchanges. Universidad de Valencia, Servei de Publicacions.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>
- MacWhinney, B. (2004). *A unified model of language acquisition*. En Judith F. Kroll & Annette M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Madan, C. (2013). *Introduction to Matlab for behavioral researchers*. California: SAGE publications, Inc.
- Major, R. (1986). Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English. *Second Language Research* 2: 53-71.
- Major, R. (1987). A model for interlanguage phonology. En G. Ioup & S.L. Weinberger (Eds.), *Interlanguage Phonology* (pp. 101-124). Cambridge: Newbury House.
- Manzano-Vázquez, B. (2014). *Lexical transfer in the written production of a CLIL group and a non-CLIL group*. *International Journal of English Studies*, 14(2), 57-76. <https://doi.org/10.6018/j.166251>

- Mariappan, R., Tan, K.H., Yang, J., Chen, J. y Chang, P.K. (2022). Synthesizing the attributes of computer-based Error Analysis for ESL and EFL Learning: A scoping review. *Sustainability*, 14, 15649. <https://doi.org/10.3390/su142315649>
- Martínez Agudo, J. (1999). Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Martínez Agudo, J. D. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 265-278.
- Martín, M. A. (2004). *Análisis de errores en la interlengua de español en estudiantes italianos*. Tesis de Máster de la Universidad de Salamanca.
- Marton, W. (1972). Pedagogical implications of contrastive studies. En J. Fisiak (Ed.), 1981: *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: pergamon, p. 199.
- Marton, W. (1972a). Some methodological assumptions for transformational contrastive studies. In Filipović. R. (Ed.).
- Marton, W. (1981). Contrastive Analysis in the Classroom. In J. Fisiak, Ed. *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Oxford.
- Marton, W. (1986). Language learner's errors in a pedagogical perspective. In Kastovsky, D. -A. Szwedek (Eds.) *Trends in Linguistics. Linguistics across Historical and Geographical Boundaries. Vol. 2.: Descriptive and Applied Linguistics*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York, Amsterdam. 1357-76.
- Mayesky, M. (1990). *Creative activities for young children*. Nueva York: Delmar Publishers Inc.
- Mayordomo, R. (2013). Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica. https://www.academia.edu/40172583/Interferencias_ling%C3%BC%C3%ADsti

[cas entre el espa% C3% B1ol y el ingl% C3% A9s desde una perspectiva pr % C3% A1ctica](#)

- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. London: Oxford University Press.
- McEnery, T. y Hardie, A. (2011). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, T., Brezina, V., Gablasova, D. y Banerjee, J. (2019). Corpus linguistics, Learner corpora, and SLA: emplying technology to analyze language use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 74-92. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190519000096>
- McIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and Laboratory Experiences. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 171-193). New York: Macmillan.
- Méndez, R. (2008). Teorías sobre el error en el aprendizaje lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español. Universidad de León.
- Miller, W.R. (1973). The acquisition of grammatical rules by children. En C.A. Ferguson y D.I. Slobin, *Studies of Child Language Development* (pp. 380-391). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Milon, J. P. (1974). The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly*, 8, (2), 137-143.
- Mohamed, N. (2001). *Teaching grammar through consciousness-raising tasks*. Auckland: University of Auckland.
- Moon, D. (2021). Evaluating corrective feedback generated by an AI-powered online grammar checker. *International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*, 13(4), pp. 22-29. <https://doi.org/10.7236/IJIBC.2021.13.4.22>

- Muchnik, G. y Seidman, S. (1983). La Noción de actitud. Ficha de Cátedra de Psicología Social, Buenos Aires, Universidad De Belgrano.
- Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Navarro Rodríguez, A. (2008). *Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idiomas*. [Tesis doctoral inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Navés, T., Inmaculada Miralpeix, I., y Celaya, L. M. (2005). «Who Transfer More ... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL», *International Journal of Multilingualism*, 2 (2), 113-134.
- Nemser, W. (1971a). Approximative systems of foreign language learner. *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 115-123.
- Nemser, W. (1971b). Los sistemas aproximados de los que aprenden segundas lenguas. En Muñoz Liceras, J. (Ed.) (1991), pp. 51-61.
- Neuber, K.A. (1980). *Needs Assessment. A model for community planning*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Nickel, G. (Ed.). (1968). *Arbeitsberichte des Projekts für Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft (PAKS)*. Vols. 1 and 2 (1968-9) Kiel: University of Kiel; vols. 3ff. (1969-) Stuttgart: University of Stuttgart.
- Nova, M. y Lukmana, I. (2018). The detected and undetected errors in automated writing evaluation program's result. *ELLiC Proceedings*, 2, 120-126.
<https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/3501/3333>
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1989). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, T. (1986): "On the nature and use of explicit knowledge", *IRAL* 24
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1990). Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning. En Van Patten y Lee (Eds.) 1990.
- O'Neill, R. y Russell, A. (2019a). Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *AJET: Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 42-56. <https://doi.org/10.14742/ajet.3795>
- O'Neill, R. y Russell, A. (2019b). Grammarly: Help or hindrance? Academic learning advisors' perceptions of an online grammar checker. *Journal of Academic Language & Learning*, 13(1), A88-A107. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/591/435435452>
- Ordúz Navarrete, Y. (2012). La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Revista Entornos*, 91-103.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Abingdon-on-Thames, England: Routledge.
- Oxford, R. L., Lavine, R., & Amerstorfer, C. M. (2018). *Understanding language learning strategies in context: An innovative, complexity-based approach*. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.), *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (pp. 5–29). London: Bloomsbury.

- Palacios, A. (2011). Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas». *Revista de Lenguas Modernas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 38 (2º semestre), 17-36.
- Park, J. (2019a). Implications of AI-based English Grammar Checker in EFL Learning and Testing: Korean High School Students' Writing. *English Language Assessment*, 14, 11-39. <http://dx.doi.org/10.37244/ela.2019.14.11>
- Park, J. (2019b). An AI-based English Grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22(1), 112-131. <http://dx.doi.org/10.1002/mall.2019.22.1.112>
- Parra G.L. y Calero, S.X. (2019). Automated writing evaluation tools in the improvement of the writing skill. *International Journal of Instruction*, 12(2), 209-226.
- Pastor Cesteros, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Payrató, Lluís (1985). *La interferencia lingüística (Comentaris y exemples català-castellà)*. Barcelona, Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Pearson, K. (1900). On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *Philosophical Magazine*. Series 5. 50 (302), 157-175.
- Peñate, M., & Rodríguez, A. (2012). *Análisis del uso de un glosario para la lectura de textos científicos en una lengua extranjera*. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*.
- Peris, M. E. (S.F). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. Universidad Pompeu Fabra.

- Piñeros, V. O. (2018). La influencia de la lengua materna (L1) en la producción en la lengua inglesa (L2). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Poma, S. y Toledo, E. (2009). Native language interference in learning English as a foreign language: an analysis of written material produced by Spanish speaking students in senior High School classes. [Tesis de grado, Universidad Técnica Particular de Loja].
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Porter, R. (1977). A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. *Language Learning* 27. 47--62.
- Porter, M.F. (1980). An algorithm for suffix stripping. *Program*, 44 (3), 130-137.
- Pulido Aguirre, Y. A. (2010). La Interferencia Léxica Español (L1)-Inglés (L2) e Inglés (L2)- Español (L1) en el Texto Escrito de Estudiantes de Grado 9º del Colegio Bilingüe PÍO XII. Universidad Nacional de Colombia.
- Quereda, L. (1983). El problema de la selección en la lingüística de contrastes. Distintas aproximaciones al estudio de la voz pasiva en inglés y en español. En A. Sánchez y R. Monroy, *Tendencias actuales de la lingüística aplicada, Actas del I Congreso Nacional de lingüística aplicada* (pp.193-210). Murcia: Universidad de Murcia.
- Rajaraman, A. y Ullman, J. (2011). *Mining of Massive Datasets*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ravem, R. (1968). "Language acquisition in a second language environment". IRAL VI (2). En Richards ed. (1974). Pp. 124-133.
- Reinecke, J. (1935). Language and dialect in Hawaii. [Unpublished M.A. thesis, University of Hawaii].
- Ribas, T., Fontich, X. y Guasch, O. (2014). Introduction. En Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education. Bruselas: Peter Lang.

- Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences* 17, pp.12-22.
- Richards, J. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. En Richards, J. (Ed.) (1984), pp. 172-188.
- Richards, J. C. (Ed.) (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London/New York: Longman.
- Richards, J. (1980). Conversation. *TESOL Quarterly* 14: 413-432.
- Richards, J. C. and Rodgers T. S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press. *Canadian Modern Language Review*, 44(3), p. 551
- Richards, J. C., Sampson, G. (1974). The study of learner English. En Richards ed. (1974), pp. 3-18.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. En Kellerman, E y Sharwood Smith, M. (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, pp. 150-162.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1990). Effects of Transfer in Foreign Language Learning. En H. W. Dechert (Ed.) *Current Trends in European Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 205-218.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Tonawanda: Multilingual Matters.
- Rodríguez Piñero, A. I. y García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 907-932). Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Roncel Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Revista de Didáctica ELE*, 7.
- Rosansky, E. (1976). Methods and morphemes in second language acquisition. *Language Learning* 26. 409-425.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Pub.
- Rutherford, W. (1983). Language typology and language transfer. En Gass y Selinker (Eds.) 1983.
- Sajavaara, K. (1981a). Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 33-56). Oxford: Pergamon.
- Sajavaara, K. (1986). Transfer and second language speech processing. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.) *Crosslinguistics Influence in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon, pp. 66-79.
- Sajavaara, K. y T. Lehtonen. (1983). From traditional contrastive linguistics towards a communicative approach: theory and applications within the Finnish-English cross-language project. En Sajavaara (Ed.) 1983.
- Sánchez- Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica. *RedELE*, 10, 1-71.
- Sánchez Pérez, A. (2001). Gran diccionario de uso del español actual. Madrid: SGEL.
- Sánchez Rufat, A. (2015). *Análisis contrastivo de interlingua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas*. Cádiz: UCA Editorial de la Universidad de Cádiz.
- Sandfeld, K. (1938). Problèmes d'interférences linguistiques. *Actes du Quatrième Congrès International des Linguistes*. Copenhagen.

- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid, Universidad Complutense.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, pp. 62-118.
- Santos Gargallo, I. (1994). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos, I. & Alexopoulou, A. (2014). Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 26, 429-446.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning* 24, pp. 205-214.
- Schachter, J. y Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly* 11: 441-451.
- Schumann, J. (1978a). The acculturation model for second language acquisition. En Gingras (Ed.) 1978.
- Schumann, J. (1978b). The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. *Language Learning* 8: 367-388.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, vol.9 2, pp.67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En Richards, J. (Ed.) (1984), pp. 31-54.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nº3, pp. 209-231.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker in Muñoz Liceras. (1991). Adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor Dis
- Sharwood Smith, M. y Kellerman, Eric. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction*. Londres: Pearson College Division.

- Sheen, Y. (2008). Recasts, Language, Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning*, 58, 835-874. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2008.00480.x/abstract
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington DC, Georgetown University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appelton Century Crofts.
- Snow, C. R. y Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10(3), 551-569.
- Spada, N. y Lightbown, P. M. (1999). Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language journal* 83(1),1-22.
- Stenson, B. (1974). Induced errors. En Schuhmann, J. y Stenson, B. (Eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stockwell, R. P. y Bowen, J. D. (1965). *The sounds of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. y Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Sweet, H. (1899/1972). *The practical study of languages*. London: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning* 29: 181-191.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning* 32: 69-82.
- Taylor, R. N. (1975). Age and Experience as Determinants of Managerial Information Processing and Decision-Making Performance. *Academy of Management Journal* 18, 74-81. <https://doi.org/10.2307/255626>

- Thi, N.K. y Nikolov, M. (2022). How teacher and Grammarly feedback complement one another in Myanmar EFL students' writing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 767-779. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00625-2>
- Thomason, S. (2001). *Language Contact. An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Torras I Cherta, R. M. (1993). Un estudio transversal del nivel de adquisición de la interrogación en inglés con alumnos de 8º de EGB. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 169-187.
- Trager, G.L. (1949). *The field of linguistics*. Studies in Linguistics Occasional papers (NO.1).
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *The Canadian Modern Language Review* 55, 4, 437-455.
- Valero, C. et Alii. (1999). La Lingüística Contrastiva no es un fósil. Análisis y discusión de las últimas tendencias, aplicaciones y perspectivas. En DE LAS CUEVAS, J. Y D. FASLA, *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*, Logroño, Universidad de La Rioja, 1999, pp. 295-305
- Valero Garcés, C. (1997). A cross-linguistic study of the verbal syntagm: A case study of economic texts in English and Spanish. *UNESCO Alsed-LSP Newsletter*, 20 (1), 25-39.
- Van Coetsem, F. (1998). Loan phonology and the two transfer types in language contact. Dordrecht: Foris.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., van Os, C. y Janssen-van Diessen, A. M. (1984). pp. 44-49. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.
- Vázquez, Graciela E. (1991). *Análisis de Errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. / Peter Lang, Frankfurt, a. Main.
- Vázquez, Graciela E. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa, Madrid.

- Villiers, J. G., de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *J Psycholinguist Res* 2, 267–278.
<https://doi.org/10.1007/BF01067106>
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue: la langue des apprenants*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, p.23.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly* 4, pp. 123-130.
- Wardhaugh, R. (1983). *Language & Nationhood: The Canadian Experience*. New Star Books, Vancouver, British Columbia.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*, Nueva York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1 (7ª Ed; La Haya, Mouton, 1970).
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wendel, J. (1997). *Planning and second language narrative production*. [Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Japan].
- White, L. (1986). Implications of Parametric Variation for Adult Second Language Acquisition: An Investigation of the Pro-Drop Parameter, V. J. Cook (Ed.). *Experimental Approaches to Second Language Learning*. New York: Pergamon Press, pp. 55-72.
- Whitley, M. S. (1986). *Spanish/English Contrasts. A Course in Spanish Linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Whitley, S. (2004). «Lexical errors and the acquisition of derivational morphology in Spanish». *Hispania*, Vol. 87, No. 1: 163-172.

- Whitman, R. y Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning* 22, pp. 29-41.
- Winford, D. (2005). Contact-induced changes. *Diachronica*, 22(2), 373-427.
- Wode, H. (1974b). “Grammatical intonation in child language: a case from German and some complaints”.
- Wood, M. (2002). *La transferencia de la L1 a la L2 (español-inglés): el artículo en la lengua escrita de los alumnos en las pruebas de acceso a la universidad*. [Tesis doctoral inédita, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Wood, M., Peñate, M. y Bazo, P. (Eds.). (2004). *FreconWin. Corpus canario de inglés escrito*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Wulff, E. (1979). *La modificación prenominal en inglés*. Madrid: SGEL.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.1>