



**EL ERROR COMO ELEMENTO POSITIVO DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA**

**MISTAKE AS A POSITIVE ELEMENT DURING THE ENGLISH TEACHING-LEARNING  
PROCESS IN PRIMARY EDUCATION IN SPAIN**

**Miriam Pérez Pérez**<sup>1</sup>

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid

España

mpp\_51@hotmail.com

**Resumen**

Esta investigación se centra en el tratamiento pedagógico del error como parte positiva del proceso de instrucción formal. Para ello, analizaremos los errores en inglés cometidos por alumnos hispanohablantes durante el periodo de aprendizaje. Estudiaremos su sistema lingüístico en el tercer curso de Educación Primaria, es decir, su *interlengua* en el citado *estadio de adquisición*, mostrando cómo afectan sus errores durante la comunicación y cómo utilizan el idioma en relación con las normas que rigen dicha lengua, en este caso, inglesa (variedad británica). La identificación de los errores que cometen los alumnos en sus producciones escritas permite identificar sus dificultades de aprendizaje y diseñar modelos de intervención activa aplicables durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados que arroja esta investigación nos permiten concluir que, pese a que los aprendientes<sup>2</sup> construyen significados en lengua extranjera (LE) partiendo de su lengua materna (LM), los errores localizados no interfieren en la comunicación, por tanto, el mensaje no se ve afectado. Por todo ello, con nuestra propuesta (apartado 4) pretendemos adaptar la

enseñanza de la LE a las necesidades propias de los estudiantes, a las dificultades reales que presentan, bajo un ambiente colaborativo donde las nuevas tecnologías estén presentes con un fin pedagógico, no solo lúdico, con la idea de poder elaborar un plan de intervención que facilite su tratamiento didáctico en el aula de LE.

**Palabras clave:** Análisis de errores – Interlengua - Lengua extranjera - Enseñanza-aprendizaje - Nuevas tecnologías

### **Abstract**

This investigation is focused on the pedagogic treatment of mistakes as a positive part during the formal instruction. For this reason, we will analyze the mistakes made in English by Spanish-speaker pupils during their teaching-learning period. We will try here to study here their linguistic system in year 3 of Primary Education, it is said, their *interlanguage* in the mentioned *stage of acquisition*, showing how mistakes affect the communication and how they use the language in relation to the rules which manage that language, in this case, English (British variety). The identification of mistakes which pupils make in their written productions allows us to identify their difficulties of learning and to design applicable models of active intervention during the teaching-learning process. The results which this research throws allow us to conclude that, in spite of the fact that learners construct meanings starting from their mother tongue, the mistakes found don't interfere in the communication so the message is not affected. For that reason, with our proposal detailed in section 4, we will try to adapt the foreign language teaching to the own pupils needs', to the their real difficulties, under a collaborative environment, where new technologies are present not only with a playful purpose but also with a pedagogic purpose, with the idea of being able to create an intervention plan that makes the foreign language didactic handling easier in the classroom.

**Keywords:** Analysis of mistakes – Interlanguage - Foreign language – Teaching-earning process - New technologies

**Recepción:** 23-06-2017

**Aceptación:** 07-11-2017

## INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de la inquietud por conocer cómo afecta el español como LM a la hora de aprender una segunda lengua, más concretamente, en España.

El contacto de dos o más lenguas es un fenómeno común en el contexto escolar desde hace ya bastantes años. Personalmente, como profesora de LE, me resulta interesante conocer cómo afecta la LM en el aprendizaje de la LE, lo cual demanda el diseño de una intervención didáctica adecuada y útil en el aula que responda de manera efectiva a las habilidades que debe desarrollar el alumno de LE. Para ello, en esta investigación intentamos aunar las tecnologías de la información y de la comunicación (mediante la creación de una *wiki*) con la reflexión lingüística (corrección de errores de igual a igual - *peer assessment*-).

Primeramente, se presentan los fundamentos teóricos relacionados con el aprendizaje de lenguas por parte de autores tan representativos en este campo como Krashen (1985), Corder (1967 y 1971) o Selinker (1972), entre otros. Por un lado, Krashen diferencia, claramente, *adquisición* de *aprendizaje*. La primera, fruto del proceso inconsciente que realiza nuestro cerebro cuando “interiorizamos” una lengua de manera natural (algo así como lo que se produce con nuestra LM); el segundo, fruto del proceso consciente durante la instrucción formalizada. Por su parte, Corder sentó precedentes en el campo de la *lingüística aplicada* a finales de los años setenta. Este autor ya recomendaba identificar los errores en el contexto en el que se producían, es decir, en las producciones propias de los aprendientes de LE (Corder prefería utilizar el término *lengua meta* en su lugar), clasificar y describir los mismos, explicar su origen y, por último, buscar un tratamiento pedagógico para tratar los errores encontrados. Para sus trabajos, Corder se sirvió de los estudios de Chomsky (1980 y 1988) relativos a la adquisición de la LM y los extrapoló a aquellos relativos a la adquisición de segundas lenguas. Por otro lado, Selinker acuñó el término *interlengua* (1972), conocida también como “competencia lingüística de transición” o “dialecto idiosincrásico” por Corder (1967). Fueron muchas las denominaciones para un mismo referente, si bien es cierto que todo identifica una misma realidad: un sistema variable que no sigue un patrón lingüístico general estandarizado.

Muchas han sido las investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años en torno a la temática relacionada con la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras así como los errores que de este proceso se derivan. En el punto 1, correspondiente al marco teórico, el lector podrá obtener una visión general de algunos de los estudios publicados en los últimos quince años y que resultan especialmente interesantes en este campo – véanse, por ejemplo, Moya Guijarro y Jiménez Puado (2004), Solís García (2005), Arcos Pavón (2009) y Alexopoulou (2011), entre otros.

A continuación, mostramos la metodología utilizada en el análisis de errores (AE) de las producciones escritas semilibres obtenidas del *portfolio* de los alumnos. Para esto, se toman muestras de tres tipos de textos diferentes elaborados por los alumnos de tercer curso de Primaria de un colegio público de Palencia con metodología *British* (aquella seguida en Reino Unido). Posteriormente, se realiza una propuesta de intervención para tratar dichos errores con una intención claramente pedagógica: la minimización de la producción de errores en las composiciones escritas gracias a la práctica de la comprensión lectora de los textos elaborados y subidos a la plataforma virtual (*wiki*) por el grupo objeto de esta investigación, cuyos beneficios repercutirán no solo académicamente sino emocionalmente (reducción del miedo y de la frustración). Esta propuesta de intervención favorecerá el hecho de hacer consciente al alumnado de sus propios errores de comunicación en la LE para, así, reducir al máximo su repetición y/o fosilización por medio de ciertas técnicas de corrección de errores. Por último, expondremos las conclusiones que se derivan de la realización de esta investigación, así como las dificultades y limitaciones encontradas en dicha intervención. Debemos aclarar aquí que la metodología seguida puede ser aplicada tanto al aprendizaje de la LE como al aprendizaje de cualquier otra lengua, incluida la LM.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Revisar los planteamientos teóricos más conocidos y que caracterizan el sistema lingüístico que utiliza el alumno en situación de aprendizaje de una LE así como aquellos relativos a la mediación por medio de las nuevas tecnologías.
2. Analizar las principales interferencias y errores que, por influencia del español, cometen los alumnos en las producciones de inglés lengua extranjera (ILE).

3. Incorporar el error al proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE para que los alumnos tomen conciencia de sus dificultades en dicha lengua.
4. Diseñar una propuesta de intervención mediada por las nuevas tecnologías que facilite el tratamiento didáctico del error y su remediación con el fin de mejorar las producciones escritas en ILE.

## 1. Marco teórico

La adquisición de segundas lenguas designa el conjunto de procesos *inconscientes* mediante los cuales la persona que aprende la LE desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas para comunicar en dicha lengua. El desarrollo de las citadas estructuras y formas siguen un orden de adquisición natural. Para conocer el sistema de reglas que utiliza el alumno que se encuentra en proceso de aprendizaje de una LE es necesario analizar el término *interlengua*.

Según nos explica Selinker (1972, pp. 209-231), la interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una LE en cada uno de los estadios sucesivos de conocimiento lingüístico por los que pasa en su proceso de aprendizaje. La interlengua es, por tanto, un sistema dinámico. En este mismo año, Selinker define las características de la interlengua y matiza que el sistema de la interlengua se caracteriza por ser un sistema individual, propio de cada alumno, porque media entre el sistema de la LM y el de la LE del sujeto, por ser autónomo (se rige por sus propias reglas), por ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas y variable porque esas reglas no son constantes en algunos fenómenos. Asimismo, está en continua evolución, pues está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la LE.

Por un lado, si tomamos como referente a Eric Lenneberg (1967) y su *hipótesis del periodo crítico* basado en argumentos fisiológicos vemos que existe una etapa crítica para la adquisición del lenguaje. Una vez superada esa fase, sería muy difícil desarrollar las facultades lingüísticas de una manera eficaz. Concluido este periodo, la persona ya no es capaz de *adquirir* la lengua sino que debe *aprenderla*, lo que supone un proceso más arduo pero no imposible. Algunos de los rechazos surgidos en contra de esta teoría

apuntaron hacia un *input* pobre e imperfecto. Según Krashen (1985), el *input* lingüístico es toda aquella lengua percibida por medio de la vista o del oído a la que la persona está expuesta en un contexto comunicativo. Según Hornstein y Lightfoot (1981, pp. 9-31), este *input* que propone Chomsky en su teoría es:

- ✓ “degenerado”, en tanto en cuanto el estímulo que el niño recibe no siempre es correcto sino que contiene defectos;
- ✓ finito: el *input* presentado al niño es un conjunto limitado de secuencias (aunque, posteriormente, una vez finalizado el proceso de adquisición, el niño será capaz de enfrentarse a una secuencia infinita de secuencias gramaticales);
- ✓ parcial: el *input* que el niño recibe no contiene datos sobre ciertos fenómenos que se producen en la lengua. Sin embargo, el estudiante es capaz de vislumbrarlos de manera subconsciente. Ejemplo: agramaticalidades tales como: *\*Mi madre quieres agua, \*Yo soy enfermo, etc.*

Dentro de estas teorías innatistas es interesante destacar el aporte de la *Teoría del Monitor de Krashen* (1977, pp. 152-161). ¿En qué consiste esta teoría? Krashen analizó las actuaciones de quien aprende y concluyó que las personas tienen dos sistemas que interactúan mentalmente:

- ✓ el sistema adquirido funciona a través de un proceso subconsciente en el que las actividades lingüísticas se interiorizan de manera natural. Ocurre del mismo modo que cuando adquirimos la LM, es decir, gracias a vivencias en situaciones cotidianas y naturales;
- ✓ el sistema aprendido funciona a través de un proceso consciente, mediante una situación formal/guiada. Durante este proceso, se produce una retroalimentación que permite la progresión en el aprendizaje.

A veces, el sistema aprendido entra en funcionamiento antes de hablar en la lengua que se está aprendiendo (permítase la redundancia). Por así decirlo, nos autocorregimos antes de cometer el error siempre y cuando:

- haya tiempo suficiente para la corrección;
- que la persona esté suficientemente concentrada y
- que conozca, también, la forma correcta.

En 1985, Krashen formuló su teoría acerca del aprendizaje de segundas lenguas, y estableció diez hipótesis sobre dicho proceso que, luego, redujo a cinco:

- 1- Hipótesis de la adquisición-aprendizaje: *Adquisición* es todo aquello que incorporamos a nuestro conocimiento sin esfuerzo explícito, es decir, de manera natural. *Aprendizaje* es toda aquella educación que se lleva a cabo de manera formalizada, es decir, académicamente.
- 2- Hipótesis del orden natural: independientemente del origen y del idioma estudiado, parece ser, según Krashen, que todos los aprendientes de una lengua siguen el mismo orden de adquisición de estructuras gramaticales, reglas y otros elementos tanto en su LM como en la/s segunda/s lengua/s, es decir, el mismo “orden natural”.
- 3- Hipótesis de la monitorización: en determinadas circunstancias, el sistema aprendido funciona como “guía” para el sistema adquirido.
- 4- Hipótesis del *input* comprensible: según esta teoría, el alumno solo podría avanzar en el aprendizaje de una segunda lengua cuando el contenido lingüístico que recibe (*input*) sea ligeramente superior a la habilidad lingüística con la que cuenta en un determinado momento.
- 5- Hipótesis del filtro afectivo: de acuerdo con las palabras de Krashen, cuanto menos ansiedad, menos miedo, etc. (*filtro bajo*), mejor aprenderemos. Si existe un filtro afectivo alto (poca confianza, por ejemplo), los conocimientos no serán permeables, es decir, no se adquirirán de forma espontánea ni se aprenderán de manera “formalizada”.

Por otro lado, contamos con las teorías ambientalistas, aquellas que defienden la idea de que las maneras de aprender influyen en el aprendizaje de la LE. Entre estas, es importante destacar el *modelo de Schumann (1976)* —también denominado *Hipótesis de*

*la pidginización*. Este investigador interpreta el aprendizaje de una lengua como una forma de aculturación (no solo se aprende la lengua sino también su cultura y su proceso de adaptación a la misma). Schumann establece un paralelismo entre las lenguas pidgin y los estudiantes de la LE: a medida que avanza el proceso de aprendizaje, la lengua que maneja esa persona tiende a “criollizarse” (término utilizado para identificar una lengua *pidgin* que pasa a una segunda generación convirtiéndose, así, en criolla), interviniendo en todo este proceso tanto factores psicológicos como factores sociales.

Durante las últimas dos décadas, muchos han sido los investigadores que se han interesado por los procesos que se desencadenan durante el aprendizaje de una LE. Así, Moya Guijarro y Jiménez Puado (2004) conciben el aprendizaje y la adquisición de una LE como sinónimos, fundamentando tal afirmación en que el inglés se enseña de una manera *natural* y en edades tempranas (en este caso, desde los 3 años en las escuelas primarias españolas). Por tanto, aprender inglés no se convierte en una ardua tarea sino que se interioriza a la par que se interioriza su LM, es decir, de una manera inconsciente y espontánea. Solís García (2005) en su artículo *Observaciones críticas sobre los estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE* considera necesario reflexionar en torno a diferentes trabajos publicados sobre esta materia, incluso aquellos pioneros en el ámbito de la *interlengua* y del análisis de errores (AE) y que son “susceptibles de mejora”. Entre ellos, critica la limitación en cuanto a géneros textuales analizados, la ausencia de factores pragmáticos y discursivos, la identificación de errores de uso donde no existen tales errores, explicaciones “opacas” del error que de poco sirven al alumno y, así, un largo etcétera. En cuanto al surgimiento y evolución de la metodología basada en el AE, Arcos Pavón (2009) relata sus orígenes, el recorrido llevado a cabo desde los inicios de estas corrientes, sus puntos comunes (y no tan comunes) con otras metodologías existentes hasta los años sesenta y setenta, cuya evolución conceptual pasa de “estigmatizar” el error a convertirlo en una estrategia o herramienta útil en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Alexopoulou (2011) revisa la evolución del concepto de *transferencia*, término no exento de cierta controversia. Analiza la transferencia desde las diferentes metodologías, tanto como eje central en la hipótesis del *Análisis Contrastivo* (AC) como su minimización en el AE, corrientes pedagógicas que explicaremos más en

profundidad en el apartado 2.1: *AC y AE: posibles modelos de investigación*.

Nuestra investigación posee una herramienta “vehicular” que facilita el aprendizaje: las nuevas tecnologías (también denominadas *tecnologías de la información y de la comunicación* o, simplemente, TICs), cuyo uso obtiene en este trabajo una práctica concreta basada en el intercambio colaborativo entre pares. En la actualidad, el uso de las TICs en el aula de educación primaria es casi “obligado”, por decirlo de algún modo, es una forma de adaptarse a los nuevos tiempos y requiere la actualización de conocimientos por parte de los docentes así como su adecuación al avance tecnológico propio de la época en que vivimos (podríamos denominar este proceso como *alfabetización tecnológica*). Partiendo de la práctica que proponemos en este trabajo, podríamos ampliar horizontes en este campo virtual. A este respecto, la incorporación gradual de “aulas” virtuales (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008) brinda la posibilidad futura de implantar espacios de comunicación entre estudiantes de diversos países, impulsando contextos colaborativos de comunicación real en la LE y de aprendizaje a partir del intercambio colaborativo entre iguales, tal y como proponen Blanch, Corcelles y Durán (2014). Lo que parece estar claro, de acuerdo con los últimos estudios en torno a la mediación digital, es que la colaboración virtual entre iguales facilita el aprendizaje no solo al recibir correcciones sino al corregir, siempre y cuando se planifique correctamente el proceso que los alumnos deberán llevar a cabo (Topping, 2000; Durán y Vidal, 2004; Vinagre, 2010; Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010).

### **1.1. Pedagogía del éxito *versus* pedagogía del error**

De acuerdo con Birzea (2009), la pedagogía del éxito persigue una idea: aquella que busca que el alumno aprenda aquello que el docente enseña. ¿Cómo se comprueba tal afirmación? A través de las pruebas que supera el alumno (exámenes). Esto se ve reflejado en el contexto escolar: tanto los padres como el colegio (incluso, la sociedad en general) se empeñan en obtener buenos resultados, sin importar si el alumno ha adquirido esos conocimientos de manera firme. Por tanto, y a modo de reflexión, ¿quién asegura que el tener un gran rendimiento académico (buenos resultados) le permitirá a la persona tener éxito en la vida?

Contrariamente, la pedagogía del error se nutre de los fallos, de los errores de los alumnos, para convertirlos en aspectos de los que se puede extraer un aprendizaje, considerando el error como algo positivo, pues dicha pedagogía pretende que el alumno reflexione y aprenda de manera consciente. A partir de lo expuesto, encontramos dos posibles situaciones:

1. El profesor detecta el error → El alumno lo corrige
2. El profesor previene el error → Anticipa las posibles dificultades que va a encontrar el alumno.

Por tanto, según De la Torre (2004), que defiende una didáctica donde el error es un elemento positivo, este es para el docente un indicador del conocimiento que posee el alumno, lo cual le permite realizar los ajustes didácticos necesarios para que dichos errores se vayan reduciendo progresivamente.

## **2. Marco metodológico**

### **2.1. AC y AE: posibles modelos de investigación**

Los primeros autores que hablaron del análisis contrastivo (AC) como método de análisis fueron Fries (1945) y Lado (1957). Exponen su idea de que cualquier persona que se encuentre en un contexto de enseñanza-aprendizaje tenderá a transferir elementos de su LM a la LE que está aprendiendo. Según Lado (1957), es posible predecir las dificultades con las que se encontrará una persona que desee aprender una nueva lengua gracias a la comparación del sistema de ambas lenguas en sus diferentes niveles: gramatical, sintáctico, morfológico y fonético. Dichas transferencias son, en palabras de este autor, “inevitables”. El objetivo principal del AC es reducir al máximo la producción de errores sistemáticos durante el aprendizaje, ya que nos permite conocer las zonas de “conflicto” y elaborar intervenciones didácticas efectivas. El análisis de errores (AE) sirve para detallar, explicar y corregir los errores que se producen durante el aprendizaje de una LE. Es un modelo de investigación que implica un mejor conocimiento del sistema lingüístico que utiliza el alumno y de su funcionamiento. También permite, por un lado, entender mejor los procesos que se producen durante el aprendizaje de otros idiomas y, por otro, la

mejora de la labor docente adecuando los procedimientos puestos en práctica en el aula de LE. El reconocimiento de errores implica una dura tarea ya que su evidencia no resulta clara ni siquiera para los hablantes nativos. Pero, ¿qué es un error? Según Lennon (1991), el error constituye: “[...] a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts” (p.182).

Para Corder (1967), el error es una desviación sistemática respecto a las reglas que rigen la LE. Si el alumno aún no tiene los suficientes conocimientos de dicha lengua, no podrá autocorregirse. Al definir el error, este autor lo diferencia del concepto de falta —o equivocación—, cuyo origen tiene lugar en una pequeña distracción, despiste o cansancio. En este caso, la persona puede autocorregirse pues ya tiene los conocimientos necesarios adquiridos en la LE.

De acuerdo con Porquier y Frauenfelder (1980), los beneficios que pueden aportar los errores durante el aprendizaje dependen, en gran medida, de la intervención pedagógica que se lleve a cabo para su tratamiento en el momento en que dichos errores se producen y que estos autores denominan *moment critique*.

Como se aprecia en la Tabla 1, presentamos los tipos de errores que ambos autores consideraron a la hora de realizar un AE —esta clasificación ha sido adaptada a los errores cometidos por los alumnos a los que impartí docencia en 2014.

**Tabla 1**

*Tipos de errores durante el aprendizaje de una LE —adaptación de Larsen-Freeman y Long (1993, p. 59)—*

TIPO DE ERROR	DEFINICIÓN	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
<b>INTRALINGUAL GENERALIZACIÓN</b>	Extensión de reglas gramaticales o elementos de la L2 a contextos inapropiados.	Generalización de la regla de formación del plural de los sustantivos (añadiendo <i>-s</i> o <i>-es</i> ).	<i>Foot (singular)</i> <i>*Foots (plural)</i> (en lugar de <i>Feet</i> ).
<b>SIMPLIFICACIÓN</b>	Utilización de una regla o elemento lingüístico sin la complejidad correspondiente a la L2.	Los sujetos sintácticos, en ocasiones, no tienen representación fonética o gráfica ( <i>sujeto tácito</i> ) y, a menudo, por influencia del español, se observa la simplificación (desaparición) del sujeto a la hora de expresarse en inglés. Ej.: <i>es muy grande</i> .	<i>*Is very big</i> (en lugar de <i>It is very big</i> ).
<b>ERRORES DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO</b>	Son el resultado de las secuencias naturales del proceso de aprendizaje de una lengua y desaparecen a medida que aumenta la competencia del que aprende.	Formación del pasado partiendo de la norma seguida para los verbos regulares. Ej.: <i>fui al cine ayer</i> .	<i>*I goed to the cinema</i> (en lugar de <i>I went to the cinema yesterday</i> ).
<b>ERRORES DE COMUNICACIÓN</b>	Son el resultado de las estrategias de comunicación que utiliza el individuo que aprende para expresar significados en una L2: perífrasis, préstamos de la L1, utilización de palabras en contextos inapropiados, etc.	El uso del verbo <i>have</i> no es adecuado en este contexto ya que resulta inapropiada para un nativo inglés. Es un préstamo que se toma de la L1 (español) para utilizarlo en la L2 (inglés). Ej.: <i>tengo ocho años</i> .	<i>*I <u>have</u> eight years old</i> (en lugar de <i>I am eight years old</i> ).
<b>ERRORES DE INSTRUCCIÓN</b>	También llamados “errores inducidos”. Son debidos a la metodología utilizada para presentar o practicar un contenido lingüístico.	Cuando en clase se explica el artículo <i>the</i> , no siempre se hace mención a ciertas estructuras que los nativos ingleses utilizan pero nosotros, no. Ej.: <i>los médicos recomiendan dormir ocho horas al día</i> .	<i>*<u>The</u> doctors recommend to sleep eight hours a day</i> (en lugar de <i>Doctors recommend to sleep eight hours a day</i> ).
<b>INTERLINGUAL INTERFERENCIA</b>	Influencia de una lengua de origen (LM) sobre una lengua meta (LE).	Calco de la estructura española en presente para referirse a un futuro. Ej.: <i>sale en dos horas</i> .	<i>*She leaves in two hours</i> (en lugar de <i>She is leaving in two hours</i> ).

Fuente: adaptación de Larsen-Freeman y Long (1993, p.59).

## 2.2. Proceso de análisis

El objetivo del análisis, que más adelante detallamos, se centra en determinar, explicar y clasificar los errores que los niños —en concreto, los alumnos de tercero de Educación Primaria del colegio Tello Téllez de Palencia— cometen durante el aprendizaje de la LE.

## 2.3. Características de los informantes

Resulta conveniente aclarar aquí que los alumnos reciben cuatro horas semanales de *Literacy* (denominación dada a la lengua inglesa en los centros docentes con metodología *British*), cuatro de *Science* (Ciencias), dos de *Arts & Crafts* (Educación Plástica y Visual). También, reciben clases parciales de Música, Religión e Informática en inglés. Un elevado número de niños acude a clases particulares de inglés para reforzar los conceptos estudiados en clase. Pese a ser un colegio que posee convenio con el *British Council*, los contenidos que los niños no entienden en la LE se les aclaran en español. Esto no quiere decir que todos los conceptos tengan, automáticamente, una traducción al español; son, simplemente, aquellos conceptos que ciertos niños no alcanzan a comprender por medio de *bits* de inteligencia —apoyos visuales— o por medio de explicaciones y/o repeticiones en inglés. Se podría decir que 90% de los contenidos se imparten en LE y tan solo 10% restante, en su LM. Todos los alumnos, cuyas composiciones escritas han sido objeto de este trabajo, tienen una formación académica que podríamos denominar como “idéntica”, pues 95% de los estudiantes de tercer curso de Primaria han estudiado juntos en el colegio Tello Téllez de Palencia desde los 3 años. Llevan cinco años estudiando inglés como LE (cuatro de los cuales fueron impartidos por profesores españoles y tan solo un año, los profesores españoles recibieron el apoyo de un profesor nativo). Ninguno de los alumnos conoce otra LE.

## 2.4. Descripción de la muestra

Esta investigación versa sobre el AE e interferencias en la escritura dentro del ámbito de las producciones semilibres —aunque podríamos matizar que están pautadas por consignas muy generales— y tendrá como muestra las composiciones escritas de veinticinco (25) alumnos, la totalidad de los alumnos de 3º B de Primaria. Los alumnos

participantes son españoles y se encuentran aprendiendo una segunda lengua —inglés—. Ninguno de estos niños utiliza el inglés como lengua vehicular en contextos extraescolares, salvo durante sus clases particulares de inglés. Las muestras han sido tomadas del *portfolio* de los alumnos de 3ro. de Primaria (dossier que los alumnos realizan en las clases de *Science* y *Literacy* y que, posteriormente, pasarán a ser utilizados del mismo modo en el instituto correspondiente en el caso de que elijan la modalidad *British* de enseñanza). En este se adjuntan ciertos trabajos que el profesor estima relevantes para su futuro como estudiantes y que no son evaluados ni corregidos por parte de los docentes, para que quede constancia de su progreso lingüístico y de su desarrollo madurativo. Dicho dossier es enviado al instituto correspondiente una vez que acceden a la Educación Secundaria Obligatoria.

En mi caso concreto, he tomado los datos de tres tipos de composiciones escritas semilibres: *texto expositivo* (sobre una mascota que tengan o un animal que les guste), *texto descriptivo* (sobre una persona que ellos elijan) y *texto instruccional* (sobre cómo preparar una comida, en este caso concreto, un chocolate caliente).

Como se puede ver, las consignas señalan únicamente la contextualización del texto, útil a la hora de realizar la producción escrita individual, dejando a cada alumno la libertad, autonomía y creatividad como para proceder como crea conveniente. Matizar también que, previamente, los alumnos habrán estudiado en clase estructuras y vocabulario que podrán ser utilizadas en sus producciones.

## **2.5. Procedimientos de análisis**

Pasamos a detallar los procedimientos que hemos utilizado para analizar las diferentes composiciones. Para ello, hemos realizado un AC entre el español como LM y el inglés como LE para conocer cuáles son los aspectos que más interfieren en el aprendizaje de la LE.

1. Identificación del error: ilustración de la interferencia lingüística.
2. Descripción del error: ¿qué error comete?
3. Clasificación del error.
4. Expresión correcta en la LE: modo correcto de expresión.

5. Explicación.
6. Conclusiones.

Para ilustrar la metodología de análisis se presenta la Figura 1, que sintetiza los distintos componentes que intervienen en el proceso de investigación:

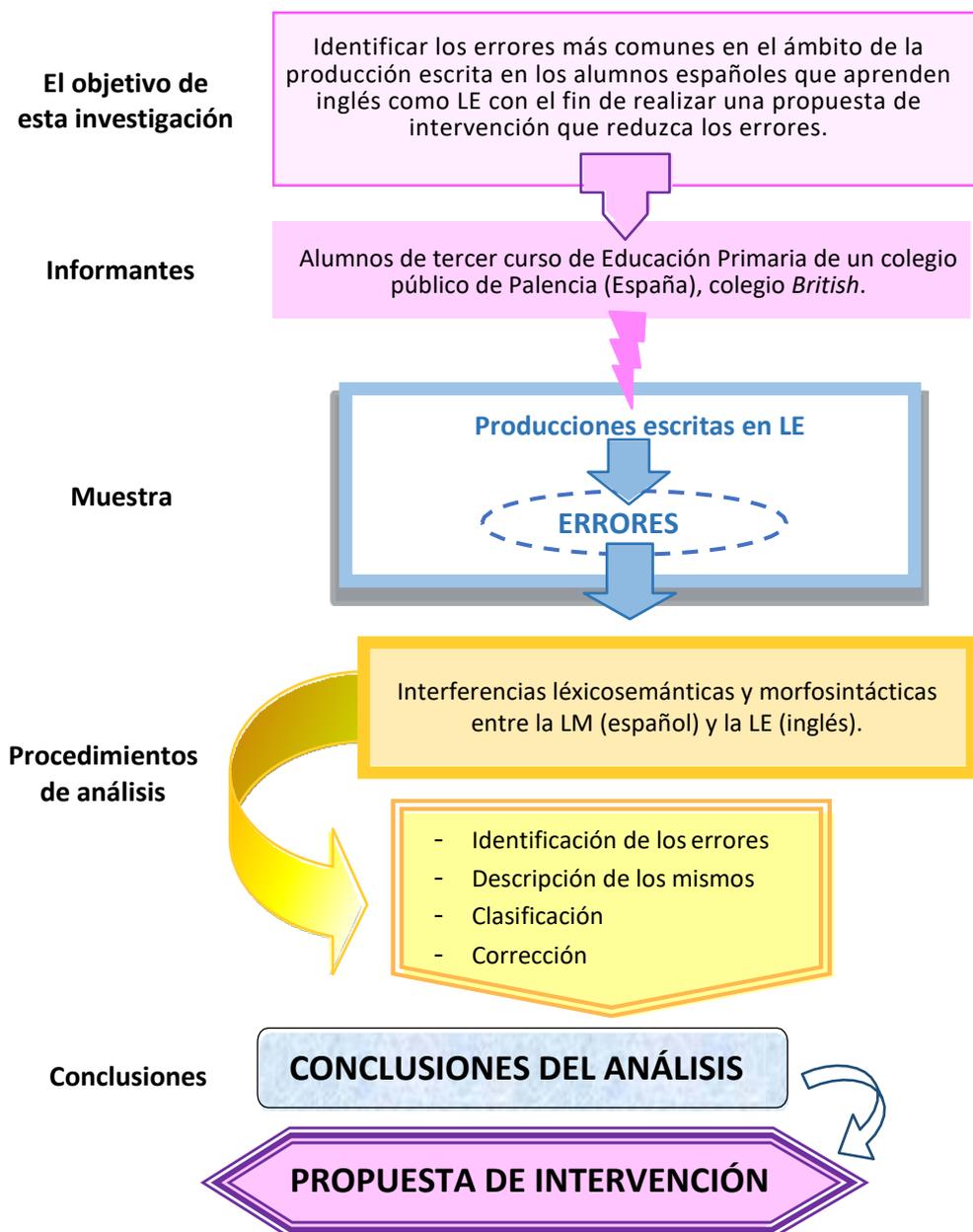


Figura 1. Metodología de análisis.

Fuente: adaptado de Santos Maldonado (2003, p.306).

### 3. Análisis de los datos recogidos y su interpretación

Los procedimientos utilizados en el análisis nos han permitido establecer una tipología de errores que se manifiestan en los niveles léxicosemántico y morfosintáctico, según se detalla a continuación.

#### 3.1. Nivel léxico-semántico

En este nivel, analizaremos los errores más significativos en el uso de ciertas palabras en la LE (véanse las tablas 2, 3 y 4) y de cómo se ven afectados los significados (aunque, en ciertas ocasiones se modifique su significado, observará que la oración sigue siendo totalmente comprensible).

**Tabla 2**

*Ejemplificación de errores a nivel léxico-semántico extraídos del texto instruccional.*

<b>Identificación del error</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Clasificación del error</b>	<b>Expresión correcta en la LE</b>
*1 <i>Tea spoon</i> of sugar (19 de 25 muestras)	Separación de elementos lingüísticos.	Interlingual (errores de desarrollo lingüístico; error grafémico)	1 Teaspoon of sugar
*Put the chocolate powder in the <i>casserole</i> . (12 de 25 muestras)	Semejanza entre términos del español como LM y el ILE.	Interlingual (interferencia)	Put the chocolate in the saucepan.
*We <i>remove</i> it and ready to <i>take</i> . (8 de 25 muestras)	Semejanza entre términos en LM y LE. Hipergeneralización de significados.	Interlingual (interferencia) Intralingual (generalización)	We stir it and ready to drink.
*Put the milk <i>in</i> the fire. Mix the hot milk <i>on</i> chocolate powder. (14 de 25 muestras)	Confusión en el uso de preposiciones.	Intralingual (errores de desarrollo lingüístico)	Put the milk on the fire. Mix the hot milk with the chocolate powder.
* <i>They</i> add the three spoons of chocolate powder in the hot milk. (8 de 25 muestras)	Alteración del uso de la partícula <i>they</i> en lugar de <i>then</i> .	Intralingual (errores de desarrollo lingüístico)	Then, add the three spoons of chocolate powder in the hot milk.
*We <i>meax</i> the chocolate powder with the milk and ( <i>x</i> ) stir. (7 de 25 muestras)	Hipergeneralización de las normas de pronunciación en ILE. Omisión del sujeto.	Intralingual (errores de desarrollo lingüístico y simplificación)	We mix the chocolate powder with the milk and we stir.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**

*Ejemplificación de errores a nivel léxico-semántico extraídos del texto descriptivo*

<b>Identificación del error</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Clasificación del error</b>	<b>Expresión correcta en la LE</b>
<i>*My mum is the best mum <b>of</b> the world.</i> (9 de 25 muestras)	Traducción literal de la LM a la LE.	Interlingual (interferencia)	<i>My mum is the best mum in the world.</i>
<i>She <b>have</b> 39 years old.</i> (12 de 25 muestras)	Traducción literal por transferencia negativa, interferencia. Omisión de la tercera persona del singular.	Interlingual (interferencia)	<i>She is 39 years old.</i>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4**

*Ejemplificación de errores a nivel léxico-semántico del texto expositivo*

<b>Identificación del error</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Clasificación del error</b>	<b>Expresión correcta en la LE</b>
<i>*There are a lot of types of <b>dog</b>.</i> (6 de 25 muestras)	Calco por traducción directa de la LM a la LE - transferencia negativa.	Interlingual (interferencia)	<i>There are a lot of types of dogs.</i>
<i>*<b>The</b> dolphins are blue or grey.</i> <i>* It likes playing with <b>the</b> wool balls.</i> (15 de 25 muestras)	Uso inadecuado del artículo inglés "The".	Intralingual (errores de instrucción)	<i>Dolphins are blue or grey.</i> <i>It likes playing with wool balls.</i>
<i>*The cat <b>live</b> in the house.</i> (16 de 25 muestras)	Omisión de la -s o -es de la tercera persona del singular del presente simple en inglés.	Interlingual (interferencia)	<i>The cat lives at home.</i>

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Nivel morfosintáctico

En este nivel, analizaremos los errores más significativos a nivel de construcción de palabras y oraciones, teniendo en cuenta para esto las normas que rigen su formación (véanse las tablas 5, 6 y 7).

**Tabla 5**

*Ejemplificación de errores a nivel morfosintáctico del texto instruccional*

Identificación del error	Descripción del error	Clasificación del error	Expresión correcta en la LE
*Serve the chocolate and <b>to</b> enjoy. (6 de 25 muestras)	Hipergeneralización de reglas gramaticales o elementos de la LM a contextos inapropiados.	Intralingual (generalización)	Serve the chocolate and enjoy it.
*Enjoy! (7 de 25 muestras)	Omisión del objeto directo de la oración.	Intralingual (generalización)	Enjoy it!
*Heat milk up until boils. (14 de 25 muestras)	Omisión del sujeto.	Intralingual (simplificación)	Heat the milk up until it boils.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6**

*Ejemplificación de errores a nivel morfosintáctico del texto descriptivo*

Identificación del error	Descripción del error	Clasificación del error	Expresión correcta en la LE
<p><i>*She wears [...] a t-shirt and a necklace like my.</i></p> <p><i>*I love me dad. (4 de 25 muestras)</i></p>	<p>Confusión de los determinantes posesivos y pronombres complemento.</p>	<p>Intralingual (errores de instrucción)</p>	<p><i>She wears [...] a t-shirt and a necklace like me.</i></p> <p><i>I love my dad.</i></p>
<p><i>*I love mum very much. (5 de 25 muestras)</i></p>	<p>Omisión del determinante posesivo.</p>	<p>Intralingual (errores de desarrollo lingüístico)</p>	<p><i>I love my mum very much.</i></p>
<p><i>*Wear a hat.</i></p> <p><i>*Is 42 years old.</i></p> <p><i>*She is pretty and are my mum. (6 de 25 muestras)</i></p>	<p>Omisión del sujeto de la frase.</p> <p>Mala formación de la tercera persona del singular.</p>	<p>Intralingual (simplificación)</p>	<p><i>She wears a hat.</i></p> <p><i>She is 42 years old.</i></p> <p><i>She is pretty and she is my mum.</i></p>
<p><i>*She likes to wear blue clothe because is her favourite colour. (7 de 25 muestras)</i></p>	<p>Confusión entre „like to ...“ y “like +ing”.</p> <p>Interferencia LM/ILE.</p> <p>Omisión del sujeto.</p>	<p>Intralingual (errores de instrucción)</p> <p>Intralingual (simplificación)</p>	<p><i>She likes wearing blue clothes because it is her favourite colour.</i></p>
<p><i>*She wear normally [...].</i></p> <p><i>*We normally don't play together. (5 de 25 muestras)</i></p>	<p>Influencia de su LM.</p> <p>Inadecuación en la posición de los adverbios dentro de la oración gramatical.</p>	<p>Intralingual (errores de instrucción)</p> <p>Interlingual (interferencia)</p>	<p><i>She normally wears [...].</i></p> <p><i>We don't normally play together.</i></p>
<p><i>*Sometimes wearing a watch, a t-shirt [...].</i></p> <p><i>*She is wear a watch [...].</i></p> <p><i>*Sometimes is wearing a pair of jeans [...]. (11 de 25 muestras)</i></p>	<p>Confusión entre el uso del presente simple y del presente continuo.</p> <p>Omisión del sujeto.</p>	<p>Intralingual (errores de instrucción)</p>	<p><i>Sometimes, she wears a watch, a t-shirt [...].</i></p> <p><i>She is wearing a watch [...].</i></p> <p><i>Sometimes, she is wearing a pair of jeans [...].</i></p>
<p><i>*My sister name is María. (3 de 25 muestras)</i></p>	<p>Confusión entre el genitivo sajón -caso posesivo- y la inversión del adjetivo-sustantivo en la LE.</p>	<p>Intralingual (errores de instrucción)</p>	<p><i>My sister's name is María.</i></p>

<p><i>*My brother <b>his</b> called Jose.</i></p> <p><i>*<b>Hes</b> name is Angel.</i> (6 de 25 muestras)</p>	Confusión del determinante posesivo.	Intralingual (errores de desarrollo lingüístico)	<p><i>His name is Jose.</i> or <i>My brother is called Jose.</i></p> <hr/> <p><i>His name is Angel.</i></p>
<p><i>*I play with <b>he</b>.</i></p> <p><i>I love <b>he</b> very much.</i> (9 de 25 muestras)</p>	Confusión entre pronombres personales y pronombre objeto.	Interlingual (interferencia)	<p><i>I play with him.</i> <i>I love him very much.</i></p>
<p><i>*<b>She</b> name is Cristina.</i> (10 de 25 muestras)</p>	Confusión entre pronombres personales y determinante posesivo.	Intralingual (errores de desarrollo lingüístico)	<p><i>Her name is Cristina or</i> <i>She is Cristina.</i></p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7**

*Ejemplificación de errores a nivel morfosintáctico del texto expositivo*

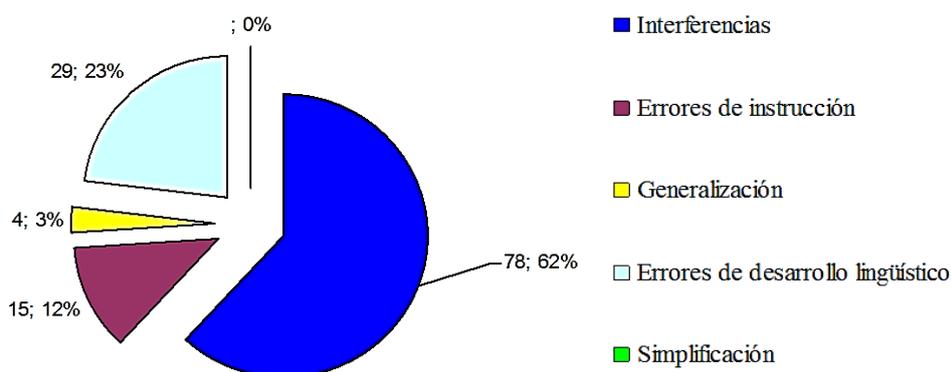
<b>Identificación del error</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Clasificación del error</b>	<b>Expresión correcta en la LE</b>
<p><i>*The best friend of the <b>man's</b>.</i></p> <p><i>*The dogs are <b>friends</b> of people.</i> (3 de 25 muestras)</p>	<p>Mal uso del caso posesivo.</p> <p>Uso excesivo del artículo "The".</p>	<p>Intralingual (errores de instrucción)</p> <p>También podría considerarse intralingual (errores de desarrollo lingüístico)</p>	<p><i>Man's best friend.</i></p> <p><i>Dogs are people's friends.</i></p>
<p><i>*<b>Eat</b> mouses.</i></p> <p><i>*Have got <b>one</b> mouth and two eyes.</i></p> <p><i>Omisión de sujeto:</i> (12 de 25 muestras)</p> <p><i>Formación de plurales irregulares:</i> (10 de 25 muestras)</p>	<p>Omisión de sujeto.</p> <p>Formación errónea de la tercera persona del singular.</p> <p>Hipergeneralización de la norma de formación de plurales en inglés (añadiendo -s o -es)</p>	<p>Intralingual (simplificación)</p>	<p><i>It eats mice.</i></p> <p><i>They have got a mouth and two eyes.</i></p>
<p><i>*It like eating [...].</i> (4 de 25 muestras)</p>	<p>Omisión de la -s de la tercera persona del singular del</p>	<p>Intralingual (errores de desarrollo lingüístico)</p>	<p><i>It likes eating [...].</i></p>

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Disposición e interpretación de los resultados

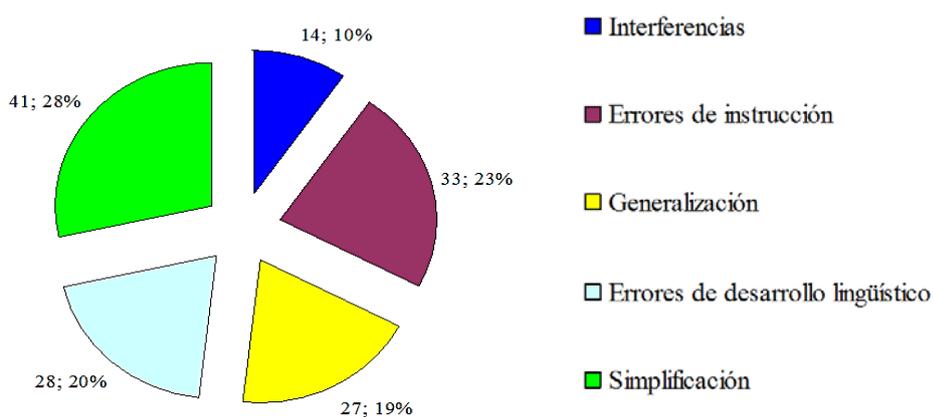
Para ilustrar los resultados del análisis se disponen los siguientes gráficos (Figura 2), donde se aprecian los tipos de errores cometidos por los alumnos. Estos errores se representan atendiendo, por un lado, a la frecuencia de aparición a nivel léxico-semántico y a nivel morfosintáctico y, por otro, a los tres tipos de textos analizados.

#### Nivel léxico-semántico (textos instruccional, descriptivo y expositivo)



(Datos expresados en frecuencias relativas y en porcentajes)

#### Nivel morfosintáctico (textos instruccional, descriptivo y expositivo)



(Datos expresados en frecuencias relativas y en porcentajes)

Errores según el tipo de texto

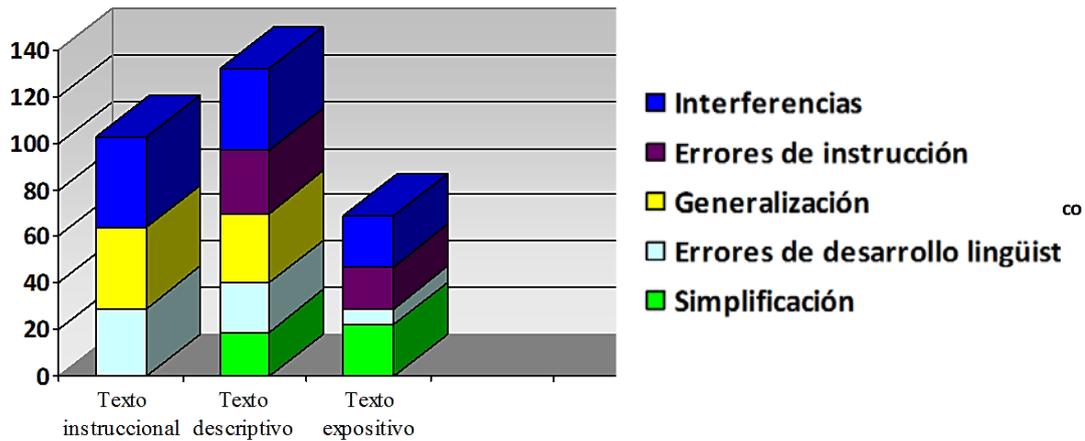


Figura 2. Disposición e interpretación de los resultados de la investigación.

Fuente: elaboración propia

El análisis efectuado de los errores y su representación en las gráficas anteriores demuestra que:

1. La mayoría de errores anotados se producen debido a que el alumno construye los significados en la LE partiendo siempre de su LM: el alumno expresa los contenidos teniendo presente el español, de ahí que muchos errores se vean condicionados por la tendencia a pensar primero en español, lengua que rige, de uno u otro modo, la formación de la interlengua.
2. Los errores más frecuentes a nivel léxico-semántico son las interferencias, seguidas por los errores de desarrollo lingüístico; sin embargo, a nivel morfosintáctico, los errores que prevalecen son aquellos de simplificación, seguidos de los errores de instrucción. Como bien menciona Santos Maldonado (2003), “[...] estas interferencias se manifiestan como alteraciones formales o errores en el uso de los elementos que constituyen las palabras y las estructuras del discurso escrito [...] cuando el alumno construye significados desde la LM” (p.338).
3. Encuadrar los errores dentro de una tipología concreta es difícil, pues las diferencias existentes entre unos y otros errores dependen, muchas veces, de la interpretación del investigador. Poner los límites entre un tipo de error y otro se convierte en una dura tarea porque el nivel léxicosemántico (deseo de significación del alumno) afecta a los demás niveles del sistema lingüístico. Los errores obedecen, a menudo, a

diferentes causas que actúan de forma simultánea.

Tras el análisis de los datos y la representación de los resultados, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los errores encontrados son de tipo local y no interfieren en la comunicación dado que el significado del mensaje a transmitir no se ve afectado. Ej.: \*
- *The dolphins are blue or grey.*
- El alumno construye los significados en la LE partiendo siempre de su LM. Ej.: \* *The cat live in the house.* En este caso concreto, el alumno traduce literalmente de su LM a la LE “en casa”. Sin embargo, esa no es la expresión correcta pues sería “at home”.
- En algunos casos, el no conocimiento de la norma que rige una determinada construcción en la LE da lugar a tales errores que llevan a la sustitución, invención o utilización errónea de ciertas palabras o estructuras idiomáticas. Ej.: \* *I play with he.*
- En otros casos, la atribución de significados, formas o aplicaciones -calcos exactos de la LM- induce a numerosos errores como hemos podido observar previamente. Ej.: \* *We remove it and ready to take.*
- El tipo de texto también influye a la hora de cometer unos u otros errores, así como la extensión del texto -a mayor extensión, normalmente, mayor número de errores en la composición. Las instrucciones dadas para realizar la tarea son fundamentales y, en ciertas ocasiones, no siempre son adecuadas para la edad de los sujetos que tienen que realizarla. En nuestro caso, no hay que perder de vista que los niños tienen ocho años y aún hay que darles las consignas muy claras si no queremos que la composición sea un fracaso.
- La consecuencia pedagógica que se deriva de las interpretaciones anteriores pone de relieve la importancia que tiene la LM en el aprendizaje de una LE lo cual debe tenerse muy en cuenta a la hora de elaborar materiales y recursos didácticos. De este modo, habrá que considerar aquellos elementos contrastivos y divergentes entre la LM y la LE, puntos donde los alumnos presentan mayores confusiones y dificultades en todos sus niveles: semántico, ortográfico, morfológico, etc.

## 4. Propuesta de intervención

Como hemos podido ver a lo largo de esta investigación, una de las fuentes más ricas para la observación de errores lingüísticos son las producciones escritas que los alumnos realizan de una manera semilibre, en mayor o menor medida, como explicamos anteriormente.

Partiendo de aquellos elementos contrastivos y divergentes entre el español, como LM y el ILE donde los alumnos presentan mayores dificultades, realizamos una propuesta que pretende impulsar la corrección de “igual a igual” (*peer assessment*) e, incluso, la autocorrección del alumno por medio del uso de las nuevas tecnologías. En este caso, proponemos la creación de una *wiki*.

A continuación, se explica con detalle dicha propuesta pedagógica cuyo fin es la minimización de la producción de errores y la concienciación lingüística de los alumnos que los cometen.

### 4.1. *Wiki: we learn from others, too. Learning step by step*

Esta *wiki* ha sido creada específicamente para este trabajo (se puede visitar en <http://welearnfromotherstoo.wikispaces.com/home> previa solicitud de acceso a su creadora/administradora). Los objetivos de esta *wiki* son los siguientes:

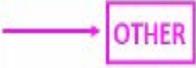
- Impulsar al alumnado a usar las TICs como medio de aprendizaje para mostrar sus producciones escritas y, así, enriquecerse mutuamente de los errores ajenos, de los que también se aprende (aprendizaje vicario).
- Localizar/identificar los errores tanto propios como ajenos.
- Corregir dichos errores a partir de las anotaciones que la profesora realiza en la *wiki* (dado que nuestra propuesta va destinada a alumnos de tercer curso de Primaria, la corrección ha de ser muy guiada por el docente pero puede adaptarse dependiendo del nivel que se trate).
- Concienciar a los alumnos de que el error es algo positivo que nos permite avanzar en nuestro aprendizaje (no solo se aprende de lo correcto sino también de lo equivocado).

- Valorar el respeto a la hora de hacer comentarios sobre las tareas subidas por los compañeros a la plataforma creada a tal efecto.

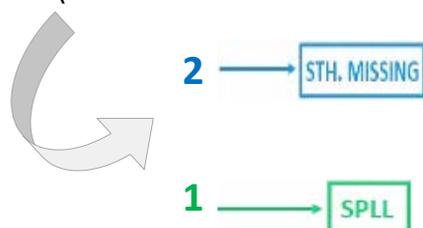
#### 4.2. ¿Cómo funciona esta wiki?

En la *wiki*, los alumnos pueden leer cuáles son las pautas para poder participar en la plataforma virtual y cómo se han de interpretar las anotaciones. El lector puede pensar que, aparentemente, las anotaciones que se detallan a continuación (véanse errores de ortografía, error en el orden de palabras, elementos oracionales que faltan u otro tipo de errores diferentes a los citados) no tienen relación directa con el enfoque de esta investigación. Pues bien, hemos de aclarar aquí que las categorías analizadas a partir de las producciones escritas (ejemplo: interferencia, errores de desarrollo lingüístico, errores de instrucción, generalización y simplificación) son utilizadas para esta investigación pero, dado que los alumnos que utilizarán esta *wiki* tienen tan solo ocho años, no consideramos apropiado utilizar en dicho recurso tecnológico términos que se alejan de su comprensión, de ahí que, para simplificar y facilitar la comprensión de términos a los jóvenes estudiantes, hayamos “renombrado” las categorías analizadas en esta investigación.

Los colores que se utilizarán en la corrección serán los siguientes:

- **Verde:** utilizado para mencionar errores de ortografía. 
- **Morado:** utilizado para marcar que hay un problema con el orden de las palabras en la oración (*Word order*). 
- **Azul:** para indicar que falta un elemento en la oración (*Something missing*) 
- **Rosa:** para mostrar que existe otra clase de error diferente a los anteriores. 

Los números que se pueden ver al lado del tipo de error indica las veces que dicho error ha sido cometido (los números tienen el mismo color que el tipo de error).



Los estudiantes que a menudo participen en esta wiki con respeto, coherencia y corrigiendo los errores en el apartado *comentarios*, serán evaluados positivamente, lo cual les resultará motivante.

### 4.3. ¿Cómo usar esta wiki?

—Primero: el alumno puede cargar su archivo/documento (o bien puede escribirlo en la parte creada a tal efecto para las composiciones). En el citado apartado, escribirán su nombre y la clase a la que pertenecen. Posteriormente, el profesor/a realizará las anotaciones correspondientes para que el resto de alumnos tengan acceso a estas.

—Segundo: el profesor/a señalará los errores a través de los símbolos expuestos anteriormente (mediante el código de colores y números).

En el apartado destinado a los comentarios, los alumnos explicarán los errores que puedan ver tanto en las composiciones de sus compañeros como en las suyas. Cuando escriban los comentarios, deberán poner su nombre para saber quién es su autor. En dichos comentarios, también podrá intervenir el profesor/a, para dar su *feedback* o bien, las orientaciones correspondientes.

## CONCLUSIONES

Este trabajo parte de un análisis de las interferencias que por influencia de la LM (español) cometen los alumnos del colegio Tello Téllez de Palencia. Partiendo de esta investigación, hemos podido diseñar una propuesta de intervención pedagógica cuyo objetivo fundamental es reducir los errores.

En cuanto a la fundamentación teórica, por un lado, cabe destacar los aportes de Krashen (1985) en este campo. Según este autor, para que realmente se produzca el aprendizaje, el *input* ha de ser comprensible y ligeramente superior a la habilidad lingüística que posee el alumno. Otro elemento importante a destacar es el *filtro afectivo*: cuanta menor ansiedad, miedo o frustración tenga la persona que aprende, mejor aprenderá. Por otro lado, para Corder (1967), el error es una desviación con respecto a las reglas que rigen la LE. Él mismo hace una diferencia entre error y falta o equivocación: el error es la desviación, mientras que la falta tiene su origen en un despiste o, simplemente, por cansancio.

Queda probado que la LM ejerce una gran influencia a la hora de producir significados en la LE, algo totalmente comprensible dado que los alumnos tan solo están expuestos a esa LE durante ocho horas semanales y su modo de interacción con el medio fuera del contexto escolar se produce en su LM.

Partiendo de este contexto, la mayoría de los errores cometidos por los alumnos objeto de la muestra no son errores que afecten a la comunicación y al significado de la oración. En el menor de los casos, se manifiesta una leve dificultad de comprensión del texto si este fuera leído por un hablante nativo inglés pero totalmente comprensible para un alumno español pues todos están en un estadio similar de ILE; esto quiere decir, según Krashen (1977), que todos están siguiendo el mismo patrón de aprendizaje, lo cual también conlleva la realización de los mismos errores.

En esta propuesta, la corrección se realiza de “igual a igual”, es decir, los propios alumnos son los que corrigen los errores de sus compañeros gracias al uso de las nuevas tecnologías, previa marca del error por parte del profesor/a. Los resultados que arroja el análisis de sus producciones escritas permiten tomar conciencia del nivel de desarrollo lingüístico de los alumnos y de sus dificultades en la LE. Como docentes, la realización de esta práctica educativa nos permite obtener información del estadio de la interlengua de los alumnos y de las dificultades relativas a la lectura y a la escritura (en este caso, aplicada al aprendizaje de otra lengua pero que, perfectamente, puede extrapolarse a la comprensión lectora y a la expresión escrita en la LM) con el fin de preparar materiales adecuados para su tratamiento didáctico en el aula.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 27-36.
- Arcos Pavón, M.E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* (tesis doctoral), cap. II, 11-119. Madrid: Universidad Complutense.
- Birzea, C. (2009). *La pedagogía del éxito: la superación del fracaso escolar*. Gedisa, Barcelona.

- Blanch, S.; Corcelles, M. y Durán, D. (2014). *La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. Revista de educación, 363*, 309-333.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics, 5*, 1-20.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics, 9*, 147-160.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, D.; Blanch, S., Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 209-222.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan: Ann Harbor.
- Hornstein, N. & Lightfoot, D. (1981). *Explanation in linguistics*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. (1977). The monitor model for second language performance. En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro, *Viewpoints of English as a Second Language*, pp. 152-161. Nueva York: Recents C.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan: Ann Harbor.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1993). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, p. 59. London: Longman.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics, 12*(2), 180-196.

- Mominó, J.; Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Moya Guijarro, A. J. y Jiménez Puado, M. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas Didácticas*, 11, 128-142.
- Porquier, R., & Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le Monde*, 154, 29-36.
- Schumann, J. (1976). *Second Language Acquisition: the pidginization hypothesis*, en *Language Learning*, 26(2), 391-408.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Santos Maldonado, M. J. (2003). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11072&ext=pdf>
- Solís García, I. (2005). Observaciones críticas sobre los Estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE, en *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, (616-627). Universidad de Oviedo. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0616.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0616.pdf)
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: Unesco.
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Praxis.

---

<sup>1</sup> Profesora de inglés y de español como lengua extranjera. Posee un máster en Investigación en Lengua Española por la Universidad Complutense de Madrid, estudios que le abrieron las puertas para realizar sus estudios de doctorado en el programa de Español: Lingüística, Literatura y Comunicación de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Valladolid-España), actividad que compagina en la actualidad con su trabajo. Actualmente, trabaja como lectora en el Departamento de Español de la Universidad Clermont-Auvergne (Francia) impartiendo docencia a universitarios que provienen de diferentes áreas de conocimiento, principalmente, a aquellos que estudian Filología Hispánica.

<sup>2</sup> En este artículo, utilizaremos el término *aprendiente* en lugar de *aprendiz* pues consideramos que es un término más adecuado para tratar el tema lingüístico que abordamos.