



---

**Universidad de Valladolid**  
Facultad de Educación y Trabajo Social

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Los errores en las producciones escritas en Inglés Lengua  
extranjera. Su tratamiento didáctico en Educación  
Secundaria Obligatoria**

Estudiante: D. Diego Melero Vian

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2017



# **RESUMEN**

Este Trabajo Fin de Máster se inscribe en la problemática de larga tradición en las aulas de Inglés Lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria, que gira en torno a los errores lingüísticos en las producciones escritas. Se aborda desde las aportaciones teóricas y curriculares, centrandó la atención en su tratamiento didáctico. Para ello, se plantea una propuesta de investigación cualitativa utilizando una muestra de estudiantes de tercer curso que aportan un volumen significativo de producciones escritas. Se moviliza el análisis de contenido para su tratamiento y se presentan los resultados obtenidos mediante gráficos que revelan un mayor registro de errores lingüísticos en el área ortográfica. Del estudio se desprenden conclusiones, en forma de sugerencias y pautas, orientadas a replantear la forma didáctica de tratar el error lingüístico en las aulas de Educación Secundaria.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Tratamiento del error, Lengua extranjera, producción escrita.

# **ABSTRACT**

This Master's Thesis deals with the longstanding problem of linguistic errors in written output occurring in English as a Foreign Language courses in Compulsory Secondary Education. It is addressed from the theoretical and curricular literature, focusing on the error treatment from a didactic approach. To this end, a qualitative research proposal is presented using a sample of third-year students who contribute with a significant volume of written output. The content analysis is used to organize the data and results are presented by means of graphics, which show a greater occurrence of spelling errors. The study draws conclusions, in the form of suggestions and guidelines, aimed at reconsidering the didactic treatment of linguistic errors in Secondary Education classrooms.

Key words: Secondary Education, Error analysis, Foreign language, Written production.



# ÍNDICE

<i>Introducción</i> .....	1
<i>Justificación</i> .....	2
<i>Objetivos</i> .....	3

## Parte I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CURRICULARES

<b>Capítulo 1. Teorías y conceptos asociados al error: antecedentes</b> .....	5
1.1. El <i>error</i> y el <i>mistake</i> . Diferencias y procesos .....	6
1.1.1. La noción de interlengua: algunas precisiones .....	7
1.1.2. Características de la interlengua .....	9
1.2. Tipología de errores en el aprendizaje de la Lengua extranjera .....	9
1.3. La gestión y el tratamiento didáctico del error lingüístico .....	11
<b>Capítulo 2. El tratamiento del error en la legislación educativa</b> .....	13
2.1. Determinaciones curriculares de orden nacional sobre el error lingüístico .....	14
2.1.1. El error en la Primera Lengua Extranjera de Educación Secundaria .....	14
2.1.2. El error en la Segunda Lengua Extranjera de Educación Secundaria .....	15
2.1.3. El error en la Primera Lengua Extranjera de Bachillerato .....	16
2.1.4. El error en la Segunda Lengua Extranjera de Bachillerato .....	18
2.2. Determinaciones curriculares de orden regional sobre el error lingüístico .....	19
2.2.1. El error en la Primera Lengua Extranjera .....	19
2.2.2. El error en la Primera Lengua Extranjera .....	22

## Parte II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

<b>Capítulo 3. Caracterización del estudio: decisiones adoptadas</b> .....	25
3.1. Planteamiento metodológico de investigación .....	25
3.2. Descripción contextual de la propuesta .....	26
3.3. Muestra e instrumentos de recogida de datos .....	27
<b>Capítulo 4. Análisis de datos e interpretación de los resultados</b> .....	28
4.1. La selección de las categorías de análisis .....	28
4.2. Las parrillas de análisis: de su diseño al registro de datos .....	30
4.3. Presentación de los resultados .....	39
4.4. Interpretaciones globales .....	42
<b>CONCLUSIONES</b> .....	43
<b>REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA</b> .....	45
<b>ANEXOS</b> .....	47



# PRESENTACIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster titulado *Los errores en las producciones escritas en Inglés Lengua extranjera. Su tratamiento didáctico en Educación Secundaria Obligatoria*, ha sido realizado por D. Diego Melero Vian durante el curso académico 2016/2017. Ha sido tutelado por D. Francisco Javier Sanz Trigueros, profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

Este trabajo equivale a la asignatura con código 51774 y que lleva por título Trabajo Fin de Máster, el cual pertenece al Plan de estudios 408 “Máster en Profesor de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” cursado en el centro de posgrado 560.

La elaboración de este Trabajo Fin de Máster ha permitido consolidar el desarrollo de las competencias –generales y específicas– planteadas en la Resolución de 17 de diciembre de 2007. A su término, se han logrado adquirir –entre otras– aquellas relativas a conocer la<sup>1</sup> normativa y organización institucional del sistema educativo en torno a su aplicación en los centros de enseñanza, a buscar y procesar información para transformarla en conocimiento y posteriormente aplicarla al ámbito de la educación, a conocer los contenidos curriculares de la etapa de Educación Secundaria, adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, conocer la situación actual de la profesión docente, o analizar críticamente el desempeño de la docencia utilizando indicadores de calidad.

El desarrollo de estas competencias se ha hecho efectivo en un ámbito universitario que ha contribuido de manera eficaz a poder llevar a término este trabajo académico, gracias a las aportaciones de los docentes que tanto me han enriquecido académica y personalmente. De la misma manera quisiera agradecer a mi tutor D. Francisco Javier Sanz Trigueros, por su incomparable dedicación y paciencia durante este Trabajo. Lucía, mi alma gemela, Ana Isabel, madre y ejemplo, Mariano, hermano y amigo, solo puedo decirlos: GRACIAS.

---

<sup>1</sup> RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.



# INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación se concibe desde la idea de un mundo cada vez más globalizado. La globalización es palpable en casi cada punto del planeta, puesto que las líneas de trabajo llevadas a cabo por los países, tanto económica como culturalmente (entre otras) siguen prácticamente las mismas directrices; y las aulas de los centros educativos no escapan a esta particular circunstancia.

Esta época que vivimos no se entiende sin el uso de la tecnología. Cada vez más y más aspectos de nuestra vida cotidiana están informatizados. Sin ir más lejos, hoy en día es difícil imaginar un aula de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria en el que no haya un ordenador con un proyector o una pizarra interactiva, lo cual amplía notablemente el espectro de actuación del docente dentro del aula. Las clases magistrales en las que el docente se limita a una mera exposición oral de la información están en franca decadencia (Finkel, 2000).

Sobre todo hay un aspecto que pretende unificar a todo el mundo globalizado: el idioma. Es ya un hecho consolidado que la lengua inglesa se ha instalado como el idioma oficial por excelencia, y es por ello que desde el ámbito educativo cada vez se le da más importancia a las lenguas extranjeras en general, y al inglés en particular. Aspecto claramente palpable atendiendo al creciente número de colegios e institutos ya sean bilingües o adscritos al programa British Council. Estas medidas están encaminadas a incrementar las horas en las que el alumno está expuesto a la lengua inglesa, bien en la propia materia de lengua extranjera, o bien en otras materias curriculares (Disciplinas No Lingüísticas) impartidas en inglés.

Otro ejemplo plausible al aspecto global dentro del ámbito educativo puede ser la multiculturalidad presente en los colegios españoles hoy en día.

Con todos estos cambios, la comunicación entre culturas supone una necesidad en la sociedad actual. Comunicación que ha de promoverse desde la educación y la formación y ha de servirse de herramientas lingüísticas que la enriquezcan. Este último aspecto adquiere mayor complejidad cuando se trata del aprendizaje de una o varias Lenguas extranjeras, pues entre otras dificultades, los errores lingüísticos forman parte del propio proceso de aprendizaje. Motivo por el que en este Trabajo Fin de Máster se aborda el error dentro del aula de Lengua extranjera (inglés) y su tratamiento desde una perspectiva curricular.

# JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, el sistema educativo de nuestro contexto nacional se confronta a la ineludible necesidad de adaptarse a los cambios que se vienen produciendo desde los ámbitos sociales, económicos y tecnológicos, como ya lo advierte la legislación educativa (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, y sus subsecuentes disposiciones oficiales). En consecuencia, la enseñanza de Lenguas extranjeras en niveles obligatorios y postobligatorios, concretamente en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, ya se ha convertido en un reto para los docentes. Estos son a quienes se les confía un gran elenco de tareas que han de velar por la calidad de la educación y la formación de sus estudiantes.

De entre el conjunto de esas tareas se encuentran aquellas que, de forma particular, corresponden al aula de Inglés Lengua extranjera en respuesta a los actos profesionales (Roy, 1990), a saber: planificación, intervención, evaluación. Común a todos ellos, se sitúa la labor de atender a la corrección de errores que aparecen en las producciones lingüísticas del alumnado, y al tratamiento didáctico que el docente realiza para paliar o reducir progresivamente esos errores, siempre a la búsqueda de intercambios comunicativos cada vez más eficaces, desde el punto de vista de la fluidez y de la precisión lingüística.

A pesar de tratarse de una problemática de la larga tradición, se hace necesario seguir llevando a cabo estudios y propuestas que revelen los errores lingüísticos más acentuados que producen los estudiantes y que aporten claves para replantear la forma de gestionar su tratamiento y su corrección; así como analizar sus causas, su reiteración en el tiempo y sus efectos.

En concreto, la motivación de este estudio deriva del fuerte interés por analizar los errores en las producciones escritas, por ser parte de la destreza comunicativa de la expresión oral -tan patente en Educación Secundaria Obligatoria para la construcción del aprendizaje de la lengua inglesa- y que los currícula oficiales contemplan en el bloque IV de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para la materia Primera Lengua Extranjera.

# OBJETIVOS

El objeto de estudio expuesto en los apartados anteriores se articula en torno a los siguientes objetivos; que sirven bien como base para seguir la secuencia en el itinerario de elaboración del Trabajo:

❑ Identificar las nociones teóricas y conceptuales, la tipología y las características más comunes de los errores lingüísticos, así como su presencia en disposiciones oficiales.

❑ Caracterizar la toma de decisiones pertinente para llevar a cabo la propuesta de investigación, contextualizando su desarrollo y delimitando los participantes seleccionados, las informaciones y los instrumentos para su recogida.

❑ Analizar un conjunto de composiciones escritas de estudiantes de Inglés Lengua extranjera de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, y formular interpretaciones a partir de los resultados obtenidos.

❑ Aportar sugerencias y pautas sobre el debido tratamiento didáctico de los errores en las producciones escritas, y la forma efectiva de gestionarlos, en las aulas de Inglés Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria.

**PARTE I**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y  
CURRICULARES**

## Capítulo 1. Teorías y conceptos asociados al error: antecedentes

Lo primero a lo que hay que atender y remarcar es la mala fama que tiene el error, tanto dentro de un aula como en la vida diaria de cualquier ser humano. Esta mención a dicha mala fama viene porque en palabras de Morin (2002) “Error e ilusión parasitan la mente humana desde la aparición del *Homo Sapiens*” (p. 25).

Desde el punto de vista de este Trabajo Fin de Máster, el error debe abordarse de una manera natural, ser visto como una herramienta más para adquirir un conocimiento concreto y no ser excluido sistemáticamente del proceso de aprendizaje.

Por supuesto, el ámbito educativo será el que centre toda la atención aquí, atendiendo a las diferentes connotaciones del término *error* así como la tipología del mismo que posteriormente se aborda, para después desarrollar la propuesta de investigación de este Trabajo.

Tal y como Moya Guijarro, Puado, & Jesús (2004) mencionan, aludiendo a los estudios llevados a cabo por Alcaraz y Moody (1983) ya en la década de los 50 y 60, el mayor *handicap* que podía encontrar un aprendiz de una lengua extranjera era su propio conocimiento acerca de su lengua materna, la cual interferiría en el proceso de adquisición de elementos en la lengua meta. Todos los estudios referidos a este respecto culminan con el desarrollo de una teoría por parte de Lado (1957) -formulada por Fries-: la teoría del Análisis de Errores contrastivo:

Los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de las formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto productivamente cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando intentan comprender la lengua y la cultura tal y como son practicadas por los nativos (p. 2).

Pero como después demostraron estudios posteriores llevados a cabo por expertos lingüistas y estudiosos en el campo de la época, no todos los errores cometidos en la lengua meta ni podían ni debían ser achacados a la influencia de la lengua materna, sino que yacían bajo la influencia de otros factores. Es por tanto, por lo que la teoría del Análisis Contrastivo se derrumba por su contenido eminentemente teórico, dando lugar a la teoría del Análisis de Errores. Esta nueva corriente de pensamiento acerca del error en la adquisición de una nueva lengua tiene su punto de partida en la suposición de que el aprendiz crea hipótesis estructurales basándose en lo que ya conoce de esa nueva lengua (Monroy, 2003).

La mayor diferencia existente entre ambas teorías es la concepción del error: en el Análisis Contrastivo el fallo es visto como algo condenable y que no puede pasarse por alto; mientras que en el Análisis de Errores es visto como una estrategia, un estadio por el que hay que pasar en el aprendizaje de una lengua extranjera. En la actualidad, el Análisis de Errores sigue ofreciendo amplio espectro a las investigaciones referidas a la adquisición de una lengua extranjera debido a la continua evolución que ha ido sufriendo de manera progresiva: en sus comienzos su principal función era localizar y explicar los errores incluyendo cada uno en diferentes categorías gramaticales. Más adelante centró sus esfuerzos en valorar el impacto de los errores que un aprendiz cometía sobre la comunicación.

De acuerdo al estudio de la teoría del Análisis de Errores en la adquisición de una segunda lengua extranjera, de Alba Quiñones (2009) se refirió a la metodología que sigue el análisis de errores de acuerdo a los pasos que estableció 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*

Pese a todo, esta teoría también recibió críticas y sus detractores afirmaban que los errores eran analizados de forma puntual en el tiempo y no de una forma más amplia en las circunstancias en las que se producen (Svartvik, 1973; Schachter y Celce-Murcia, 1997).

### **1.1. El *error* y el *mistake*. Diferencias y procesos**

Fernández Jódar (2006) en su recogida del estado de la cuestión en relación con el estudio de los errores lingüísticos en las producciones escritas, expone las diferencias entre error y *mistake*, apelando a las consideraciones aportadas por Borrego Ledesma (2001) donde tradujo estos dos términos por *error* y *falta*. Pese a ello, Fernández Jódar prefirió adoptar el término *equivocación* en lugar de *falta*, puesto que éste último es más preciso a la hora de referirse a los fallos puntuales dentro de las producciones escritas, refiriéndose entonces al error como una desviación de la norma en la lengua meta.

La diferencia entonces radica en este punto en la sistematicidad (error) o no (falta) de las diferentes producciones de manera incorrecta, cometidas por el aprendiz de una segunda lengua.

Es por ello que, una idea clave asociada a estos términos es la norma de una lengua, que establece los parámetros lingüísticos que tienen que poseer las producciones orales y/o escritas. Por otra parte, existen desviaciones de la norma en la comunicación oral que no por ello entorpecen el fin último de ésta: entender y ser entendido.

Atendiendo a los mismos parámetros referidos por Fernández Jódar (2006), se hace preciso indicar lo que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Consejo de Europa, 2002) (MCERL de aquí en adelante) establece al respecto:

Los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias. (p. 153)

Por lo tanto, aparece en escena la noción consolidada de *interlengua*, que está estrechamente ligada a las primeras teorías que hemos introducido en el apartado previo.

### **1.1.1 La noción de interlengua: algunas precisiones**

¿Qué es la interlengua? A menudo, los estudios llevados a cabo por lingüistas se refieren a *interlengua* como el lenguaje propio de los aprendices de una lengua extranjera caracterizado por el error. Este lenguaje se define como una mezcla de lengua materna y lengua meta, que no es identificable como una ni como otra; es un lenguaje a caballo entre ambas.

No es un vocablo ni mucho menos nuevo, pues en 1972 ya fue acuñado por Selinker y tal y como Roldán (2016) nos advierte en su artículo. Dos años más tarde, el propio Selinker (1974) desveló que:

Cuando la producción oral de un aprendiz y aquella que fuere producida por un hablante nativo, si éste intentase expresar el mismo significado del aprendiz, no es idéntica, estaríamos en propiedad de hipotizar la existencia, de un sistema lingüístico separado (p. 209)

Dickerson y Dickerson (1975) sentaron las bases para afirmar que la interlengua posee un rasgo que la hace única para cada individuo; y ese es su variabilidad. Pese a lo comúnmente (y de manera errónea) conocido entre los menos expertos en la materia, la interlengua no aparece únicamente por la influencia de la lengua materna, también puede deberse a la generalización de normas gramaticales de la lengua extranjera. De hecho, el aprendiz suele realizar una mezcla de sus competencias en la lengua materna junto con los conocimientos que tiene de la lengua que está aprendiendo o lengua meta, para dar lugar a una lengua que tiene mezcla de ambas, y que poco a poco se irá desarrollando a medida que sus competencias en la lengua extranjera progresan.

Con la *interlengua* como hilo conductor, Sonsoles Fernández López, profesora de Escuela Oficial de Idiomas, en su estudio acerca del error en el aprendizaje de lengua extranjera (español en su caso particular) comenta que tanto alumnos como profesores deben ser totalmente conscientes de que cometer errores es parte del proceso de adquisición y que por tanto, son necesarios; de esta forma, los aprendices no se inhibirán pudiendo así superar el miedo a caer en el error y así completar el proceso de comunicación. (López, 1995).

Baralo (2003) concluye sus estudios acerca de la *interlengua* hablando de la transferencia que hay de la lengua materna a la lengua meta, que no es sino “una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua” (p. 35)

Es por tanto, por lo que se puede concluir que es el propio aprendiz de una lengua extranjera quien va construyendo su propia *interlengua*. No olvidemos que cada sujeto individual es el que irá aplicando esas estrategias para transferir conocimientos de su lengua materna a la lengua meta.

### **1.1.2. Características de la interlengua**

Siguiendo los estudios de Santos Gargallo (1993), Pavón & Lobato (2009) establecen una serie de características asociadas al concepto de interlengua:

- a) el sistema lingüístico de la L1 es diferente al de la L2;*
- b) posee un sistema interno que está estructurado;*
- c) es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas;*
- d) es un sistema que se va renovando, por tanto es dinámico;*
- e) el sistema está conformado por una serie de procesos internos; y,*
- f) es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia. (p. 134)*

De todo ello se concluye que la interlengua puede ser un marcador del estado del aprendizaje de una lengua extranjera, pero ésta afirmación no hace más que abrir otra ramificación en el debate, puesto que los errores no son el único elemento que interviene en la interlengua, y según Pavón y Lobato (2009) “no todas aquellas formas de la IL que no se correspondan con la L2 se pueden considerar errores” (p. 137).

### **1.2. Tipología de errores en el aprendizaje de la Lengua extranjera**

Fernández Jódar (2006) establece una clasificación pormenorizada y criteriada de la tipología de errores -comúnmente producidos en las aulas- habiendo efectuado a una recopilación de fuentes expertas.

Esa clasificación se divide en seis criterios fundamentales: lingüístico, estrategias superficiales, pedagógico, etiológico, comunicativo y pragmático.

Tabla 1. Tipología de errores por criterios. (Adaptado de Fernández Jódar, 2006)

<b>CRITERIOS</b>	<b>TIPOS DE ERRORES</b>
<b>CRITERIO LINGÜÍSTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fónicos</li> <li>· Léxicos</li> <li>· Morfosintácticos</li> </ul>
<b>CRITERIO DE ESTRATEGIAS SUPERFICIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· De adición</li> <li>· De omisión</li> <li>· De yuxtaposición</li> <li>· De falsa colocación</li> <li>· De falsa selección</li> </ul>
<b>CRITERIO PEDAGÓGICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Globales vs locales</li> <li>· Residuales vs actuales</li> <li>· Inducidos vs creativos</li> <li>· Transitorios vs permanentes</li> <li>· Fossilizados vs fossilizables</li> <li>· Individuales vs colectivos</li> <li>· Producción escrita vs oral</li> </ul>
<b>CRITERIO ETIOLÓGICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Interlinguales</li> <li>· Intralinguales</li> <li>· De simplificación</li> <li>· Originados por otros parámetros psicológicos</li> </ul>
<b>CRITERIO COMUNICATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· De ambigüedad</li> <li>· Irritantes</li> <li>· Estigmatizantes</li> <li>· De pertinencia</li> <li>· De diversión</li> </ul>
<b>CRITERIO PRAGMÁTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Pragmalingüísticos</li> <li>· Sociopragmáticos</li> <li>· Incoativos</li> <li>· No verbales</li> </ul>

Pero estas clasificaciones no dejan de ser particulares y dependientes de cada autor y el campo de estudio en el que se centre; ya que es posible que algunos expertos quieran abordar toda la gama de errores e intentar dar pinceladas acerca de todos y cada uno de ellos. Pero, por el contrario, hay autores que se centran en un criterio en concreto y desarrollan su campo de investigación sobre dicho criterio, como pudo hacer en su día Bueno González (1992) dividiendo los errores semánticos en tres apartados, tal y como recoge de Alba Quiñones, V. (2009) en su estudio:

- Errores cuyo origen se encuentra en la interferencia.
- Errores vinculados a la hipergeneralización de reglas.
- Errores que guardan relación con distintas estrategias de desarrollo lingüístico y que acaban en falsas suposiciones sobre las reglas en la lengua meta. (p. 9)

### **1.3. La gestión y el tratamiento didáctico del error lingüístico**

El tratamiento que el error debe recibir en un ambiente académico no debe ser otro que uno encaminado a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Si ha habido un error a la hora de elaborar una producción en lengua extranjera (ya sea oral o escrita), eso quiere decir que algo ha fallado:

- a) El docente a la hora de enseñar
- b) El alumno a la hora de aprender lo que el profesor enseña.

En ambos casos, el resultado es una adquisición deficitaria de la lengua meta. Por tanto, los esfuerzos del docente deben estar encaminados a conocer cuál es la naturaleza del error de cada estudiante, para así elaborar material didáctico apropiado que pueda subsanar dichos errores.

El miedo al error es algo presente en todo aprendizaje, por lo que el docente ha de tener estrategias para poder dar una respuesta adecuada y que así el alumno que aprende una lengua extranjera se desenvuelva de una forma lo más fluida posible.

A este término, cabe apelar a la figura de Krashen (1985) quien estableció una teoría basada en cinco hipótesis. Una de estas hipótesis es la hipótesis del filtro afectivo, el cual puede dificultar o facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera dependiendo si éste es alto o bajo.

Barrios Espinosa (1997) sostiene que “la corrección de errores, el reconocimiento de que existe un cierto orden natural de adquisición deberá llevar al docente a evitar una corrección excesiva que como resultado evitará la ansiedad innecesaria que pueda producir” (p. 21).

Todos los esfuerzos del docente deben girar en torno a crear un clima confortable para el alumno, donde se sienta cómodo para poder participar sin ningún temor a la reprimenda o a

la mofa por parte de sus compañeros. Es por ello, que viene al caso citar el refuerzo positivo - recordemos, elogiar la buena conducta del alumno, para que en el futuro dicha conducta tenga más posibilidades de repetirse- como hilo conductor de la clase ya que mejora la autoestima del alumno a la vez que influye de manera positiva sobre su aprendizaje

Aparece a este término otro concepto que si bien es muy amplio y no se puede abordar desde este Trabajo de una manera profunda, es necesario mencionar: el *feedback* (Richards, 2002). Cuando nos referimos a *feedback* del docente, nos estamos refiriendo a la respuesta que éste ofrece a sus alumnos cuando le preguntan alguna cuestión o por ejemplo, y tal y como es punto clave en este Trabajo, cuando un alumno comete un error. Un docente debe tener claro cómo va a enfrentarse al error en su aula, y para ello tiene que contestar para sí mismo algunas de estas preguntas (entre otras):

*¿Qué tipo de errores va a corregir más? ¿Orales o escritos?*

*En el caso del error oral ¿Cuándo va a llevar a cabo esa corrección, en el mismo momento que se produce? ¿Esperando a que termine de hablar el alumno?*

Aportando un *feedback* positivo, es decir, incluyendo comentarios positivos aunque el alumno haya cometido errores, mencionando lo que sí ha dicho bien, el docente contribuirá a que el alumno se sienta más cómodo con las correcciones. De este modo, si el alumno sabe que las correcciones que va a recibir no son en forma de reprimenda por parte del docente, no hay ningún tipo de duda que el grado de receptividad de las correcciones será mayor.

En los últimos años ha nacido una corriente denominada la “coevaluación”. Son los propios alumnos los que han de evaluar a sus compañeros poniéndose en la piel del docente, para emitir juicios críticos acerca del trabajo de sus iguales. De esta manera, todos los alumnos son partícipes de su propio proceso de aprendizaje y el de los demás, y se pierde el miedo a ser evaluados o juzgados por la figura del docente, que a menudo tiene una imagen excesivamente autoritaria que hace que los alumnos sientan un cierto reparo a participar en clase.

Para concluir diremos, que si bien es cierto que todas estas teorías están aceptadas casi unánimemente, es el propio docente el que tiene que conocer las características de su clase para saber qué metodología debe aplicar para tratar el error de la forma más eficaz y didáctica.

## Capítulo 2. El tratamiento del error en la legislación educativa

En lo dispuesto en el currículum oficial de nuestro contexto nacional recogido en el Real Decreto 1105/2014 se alude a la importancia de trabajar en consonancia con lo establecido en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2002), para la enseñanza de una primera lengua extranjera y que, para ello -dentro de los documentos oficiales educativos nacionales-, los contenidos, criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje estarán encaminados a cumplir con los propósitos del MCERL. Este propósito de seguir las bases de lo marcado a nivel europeo, busca un uso efectivo de la lengua extranjera en un contexto lo más real posible, para que en un futuro, su empleo sea lo más parecido a lo que los estudiantes se encontraron dentro del aula.

Habiendo efectuado una exhaustiva búsqueda en las disposiciones educativas oficiales que regulan la enseñanza de lenguas en Educación Secundaria Obligatoria (concretamente en el Real Decreto 1105/2014 y en la Orden Edu 362/2015), se obtuvo como resultado que el término “error” aparece en numerosas ocasiones y en la mayor parte de las materias curriculares. Y no solo en las de Primera y Segunda lengua extranjera sino también en otras, como por ejemplo en la asignatura de Filosofía de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde -dentro de los estándares de aprendizaje- se establece: “5.2. Reflexiona sobre la parte positiva de equivocarse y la importancia del error como posibilidad de búsqueda de nuevas estrategias y soluciones.” (p. 493). Para ilustrar un poco más esta idea, se comprobó que en la Orden Edu 362/2015 la materia de matemáticas enuncia en sus disposiciones generales “...superar los bloqueos, desarrollar actitudes positivas y de autoconfianza, aprender del error...” (p. 32191). Es decir, se pretende que el error sea visto de una manera positiva y/o como punto de partida para poder encontrar soluciones al problema planteado.

Sin embargo, el punto central de este Trabajo es la lengua extranjera (inglés) en la Educación Secundaria Obligatoria, y es por ello por lo que atendemos a las alusiones al error, dentro de los dos documentos ya mencionados en sus cuatro cursos. Cabe destacar que la indagación en detalle se ha llevado a cabo dentro de las materias “Primera Lengua extranjera” y “Segunda Lengua extranjera”. La exploración de los documentos se ha realizado de forma individual para apreciar las diferencias entre ambos documentos, en caso de que las hubiera.

Posteriormente la información recogida se expone también en forma de tabla para una visualización más gráfica de los datos recogidos tras la búsqueda documental en profundidad.

Así mismo, en el apartado correspondiente a la exploración de la Orden Edu 362/2015 se incluye un análisis valorativo de los distintos resultados después de cada tabla. Se opta por esta decisión, puesto que es en el contexto castellanoleonés en donde se han obtenido los datos curriculares a los que nos hemos referido.

## **2.1. Determinaciones curriculares de orden nacional sobre el error lingüístico**

### **2.1.1. El error en la Primera Lengua Extranjera de Educación Secundaria**

Empezando por la materia “Primera Lengua extranjera” caben ser destacados los siguientes aspectos:

Por lo que al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (primero, segundo y tercer cursos) se refiere, la búsqueda ofreció referencias al error dentro de los criterios de evaluación del bloque 2 (Producción de textos orales: expresión e interacción): “Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.” (p. 425).

En cuanto al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, los criterios de evaluación que hacen referencia al error, se encuentran dentro del bloque 2 y del bloque 4 (Producción de textos escritos: expresión e interacción). Dentro del correspondiente al bloque 2, localizamos un criterio de evaluación que se asemeja en gran manera al que encontrábamos en el apartado anterior referido al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, difiriendo en tan solo ciertos matices: “Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara y comprensible, si bien los interlocutores pueden necesitar repeticiones si se trata de palabras y estructuras poco frecuentes, en cuya articulación pueden cometerse errores que no interrumpan la comunicación” (p. 431).

Dentro del bloque 4, es donde encontramos un elemento diferenciador respecto al primer ciclo, un criterio de evaluación que no aparece en lo dispuesto para el ciclo anterior:

Utilizar las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato más frecuentes con razonable corrección [...]; saber manejar los recursos básicos de procesamiento de textos para corregir los errores ortográficos de los textos que se producen en formato electrónico, y adaptarse a las convenciones comunes de escritura de textos en Internet [...] (p. 433)

Toda esta información la ilustramos en la siguiente tabla:

*Tabla 1. Referencia curricular del error en la Primera Lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria*

<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA</b>		
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>PRIMER CICLO (1º, 2º Y 3º ESO)</b>	<b>SEGUNDO CICLO (4º ESO)</b>
		Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan <u>errores de pronunciación esporádicos</u> siempre que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

### **2.1.2. El error en la Segunda Lengua Extranjera de Educación Secundaria**

Continuando con la materia “Segunda Lengua extranjera” se hace preciso señalar que:

La búsqueda llevada a cabo ofreció este resultado en lo que respecta al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La referencia al error encontrada se ubica en los criterios de evaluación del bloque 2: “Pronunciar y entonar de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero, se cometan errores de pronunciación esporádicos, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones o aclaraciones.” (p. 518)

Por lo que respecta al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, en esta ocasión solo se encontró un criterio de evaluación, el cual pertenece al bloque 2: “Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.” (p. 520)

La información aquí recogida, se recapitula en esta tabla:

*Tabla 2. Referencia curricular del error en la Segunda Lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria*

	<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA</b>	
	<b>PRIMER CICLO (1º, 2º Y 3º ESO)</b>	<b>SEGUNDO CICLO (4º ESO)</b>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	Pronunciar y entonar de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero, se cometan <u>errores de pronunciación esporádicos</u> , y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones o aclaraciones.	Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan <u>errores de pronunciación que no interrumpen la comunicación</u> , y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

El alto grado de interés en el acceso a las disposiciones oficiales y en la búsqueda del objeto de estudio que nos concierne en el Real Decreto 1105/2014 y la Orden Edu 362/2015, nos motivó a extender la indagación curricular a la etapa de Bachillerato, si bien somos conscientes de que no se trata de la etapa educativa en la que se inscribe este trabajo.

### **2.1.3. El error en la Primera Lengua extranjera de Bachillerato**

En lo que respecta al primer curso de Bachillerato encontramos un criterio de evaluación dentro del bloque 2 (Producción de textos orales: expresión e interacción), en el que se hace mención al error del siguiente modo:

[...] saber aplicar con eficacia, las estrategias adecuadas para producir textos orales [...], y corrigiendo los errores (p. e. en tiempos verbales, o en referencias temporales o espaciales) que conducen a malentendidos si el interlocutor indica que hay un problema (p. 437)

Es en el segundo curso de Bachillerato donde encontramos tres criterios de evaluación dentro del bloque 2, rompiendo con la tónica anterior donde tan solo encontrábamos uno o dos criterios de evaluación por curso:

Conocer, seleccionar con cuidado, y saber aplicar eficazmente y con cierta naturalidad, las estrategias adecuadas para producir textos orales [...] identificando y corrigiendo los errores que puedan provocar una interrupción de la comunicación (p. 443).

Integrar en la propia competencia intercultural, para producir textos orales bien ajustados al contexto específico, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos más relevantes de la lengua y culturas meta [...], y evitando errores serios de formulación o comportamiento que puedan conducir a situaciones potencialmente conflictivas (p. 443),

Utilizar correctamente, sin errores que conduzcan a malentendidos, las estructuras morfosintácticas, los patrones discursivos y los elementos de coherencia y de cohesión de uso común y más específico, [...] (p. 443).

En la siguiente tabla se expone lo establecido arriba:

*Tabla 3. Referencia curricular del error en la Primera Lengua extranjera de Bachillerato*

<b>BACHILLERATO PRIMERA LENGUA EXTRANJERA</b>		
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>PRIMER CURSO</b>	<b>SEGUNDO CURSO</b>
		<p>Conocer, seleccionar con atención, y saber aplicar con eficacia, las estrategias adecuadas para producir textos orales de diversos tipos y de cierta longitud, intentando nuevas formulaciones y combinaciones dentro del propio repertorio, y <u>corrigiendo los errores</u> (p. e. en tiempos verbales, o en referencias temporales o espaciales) que conducen a malentendidos si el interlocutor indica que hay un problema</p>

#### **2.1.4. El error en la Segunda Lengua extranjera de Bachillerato**

En lo que respecta a la etapa de Bachillerato dentro de la materia “Segunda lengua extranjera” se encontraron dos criterios de evaluación que hacían referencia al error en el primer curso y otros dos en el segundo curso. En ambos casos, un criterio de evaluación se encontraba dentro del bloque 2 y otro dentro del bloque 4. Y son los siguientes:

En el primer curso de Bachillerato, el criterio de evaluación correspondiente al bloque 2 se enuncia como: “Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometa algún error de pronunciación que no interfiera en la comunicación” (p. 522).

Mientras que el criterio de evaluación perteneciente al bloque 4 se expresa en los siguientes términos: “Utilizar las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato de uso muy frecuente, en textos escritos en diferentes soportes, con la corrección suficiente para no dar lugar a serios malentendidos, aunque aún puedan cometerse errores que no interrumpen la comunicación.” (p. 523).

Por lo que al segundo curso de Bachillerato se refiere, el criterio de evaluación perteneciente al bloque 2 establece: “Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara y comprensible, si bien los interlocutores pueden necesitar repeticiones si se trata de palabras y estructuras poco frecuentes, en cuya articulación pueden cometerse errores que no interrumpen la comunicación” (p. 524)

Por su parte, el bloque 4 contiene el siguiente criterio de evaluación:

[...] saber manejar los recursos básicos de procesamiento de textos para corregir los errores ortográficos de los textos que se producen en formato electrónico, y adaptarse a las convenciones comunes de escritura de textos en Internet (p. e. abreviaciones u otros en chats) (p. 525)

Lo aquí dispuesto referido a la materia “Segunda lengua extranjera” se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 4. Referencia curricular del error en la Segunda Lengua extranjera de Bachillerato

<b>BACHILLERATO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA</b>		
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>PRIMER CURSO</b>	<b>SEGUNDO CURSO</b>
		<p>Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometa algún <u>error de pronunciación</u> que no interfiera en la comunicación</p> <p>Utilizar las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato de uso muy frecuente, en textos escritos en diferentes soportes, con la corrección suficiente para no dar lugar a serios malentendidos, aunque aún puedan cometerse <u>errores que no interrumpan la comunicación</u></p>

## 2.2. Determinaciones curriculares de orden regional sobre el error lingüístico

### 2.2.1 El error en la Primera Lengua Extranjera

Siguiendo el mismo procedimiento que en el apartado anterior, la búsqueda asociada al término “error” dentro del currículo regional Castellanoleonés, se lleva a cabo dentro de las materias “Primera Lengua extranjera” y “Segunda Lengua extranjera”.

Empezando por la exploración dentro de la materia “Primera Lengua extranjera”, ya se encuentra una diferencia respecto al Real Decreto 1105/2014, y es que dentro de éste, el currículo del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (primer, segundo y tercer curso) aparecía agrupado, mientras que en la Orden Edu 362/2015 se observa que todos los cursos del primer ciclo aparecen diferenciados dentro del currículo. Esta diferenciación es muy poco significativa, ya que los criterios de evaluación encontrados para el primer curso y los hallados para el segundo y tercero (son iguales) difieren en apenas unas palabras, siendo el referido al cuarto curso el más diferenciado pero siempre siguiendo la misma línea:

Criterio de evaluación perteneciente al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria dentro del bloque 2: “Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible mensajes

sencillos, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando” (p. 32235)

Por lo que al segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria se refiere, dentro del bloque 2 encontramos este criterio de evaluación común a ambos cursos: “Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando” (p. 32241) (p. 32248).

En cuanto a lo relativo al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, se encuentran dos criterios de evaluación que mencionan el error en sus enunciados; uno dentro del bloque 2 y otro dentro del bloque 4:

Dentro del bloque 2: “Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara y comprensible, si bien los interlocutores pueden necesitar repeticiones si se trata de palabras y estructuras poco frecuentes, en cuya articulación pueden cometerse errores que no interrumpan la comunicación” (p. 32255).

Dentro del bloque 4: “[...] saber manejar los recursos básicos de procesamiento de textos para corregir los errores ortográficos de los textos que se producen en formato electrónico, [...]” (p. 32259).

La siguiente tabla ilustra lo dispuesto anteriormente:

Tabla 5. Referencia del error en la Primera Lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria según el currículum regional de Castilla y León

<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA</b>				
	<b>Primer Curso</b>	<b>Segundo Curso</b>	<b>Tercer Curso</b>	<b>Cuarto Curso</b>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<p>Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible <u>mensajes sencillos</u>, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpen la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.</p>	<p>Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpen la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.</p>	<p>Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpen la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.</p>	<p>Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara y comprensible, si bien los interlocutores pueden necesitar repeticiones si se trata de palabras y estructuras poco frecuentes, en cuya articulación pueden cometerse errores que no interrumpen la comunicación.</p> <p>Utilizar las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato más frecuentes con razonable corrección de modo que se comprenda el mensaje, aunque puede darse alguna influencia de la primera u otras lenguas; saber manejar los recursos básicos de procesamiento de textos para corregir los errores ortográficos de los textos que se producen en formato electrónico, y adaptarse a las convenciones comunes de escritura de textos en Internet (p. e. abreviaciones u otros en chats).</p>

Del análisis de ésta tabla se deduce que:

En los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria tan solo hay un cambio en el criterio de evaluación que hace referencia al error; y es que la pronunciación y entonación de la producción oral menciona los “*mensajes sencillos*” en el primer curso (marcado con subrayado en la tabla), mientras que esta aclaración no se menciona en el segundo y tercer cursos.

En el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria encontramos dos criterios de evaluación referidos al error: el primero se ubica dentro del Bloque 2, es decir, “*Producción de textos orales: expresión e interacción*”, y el segundo dentro del Bloque 4, “*Producción de textos escritos: expresión e interacción*”

No se encuentran, sin embargo, evidencias o menciones al error en los Bloques 1 y 3. Estos son los referidos a la “*Comprensión de textos orales*” y a la “*Comprensión de textos escritos*”. Razón debida a la propia naturaleza de estas destrezas comunicativas, pues en sí mismas no dan lugar a errores lingüísticos patentes y/o visibles, si bien un desarrollo inapropiado de las mismas puede ser una de las causas que generan los errores en la puesta en práctica de destrezas de producción/expresión.

### **2.2.2. El error en la Segunda Lengua Extranjera**

Examinando la disposición oficial encontramos que los criterios de evaluación pertenecientes al bloque 2 de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria son exactamente iguales, siendo en el cuarto curso donde se aprecia un matiz diferente:

Lo referido al primer, segundo y tercer cursos respecto al error en los criterios de evaluación es lo siguiente: “Pronunciar y entonar de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero, se cometan errores de pronunciación esporádicos, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones o aclaraciones” (p. 32388), (p. 32394) y (p. 32401).

Por lo que respecta al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria es prácticamente igual: “Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación que no interrumpen la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando” (p. 32408).

Lo recogemos en esta tabla:

Tabla 6. Referencia del error en la Segunda Lengua extranjera de Educación Secundaria Obligatoria según el currículum regional de Castilla y León

	<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA - CURSOS</b>	
	<b>Primer Curso, Segundo Curso y Tercer Curso (común a los 3 cursos)</b>	<b>Cuarto Curso</b>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	Pronunciar y entonar de manera lo bastante comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero, se cometan errores de pronunciación esporádicos, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones o aclaraciones.	Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

Del análisis de esta tabla, referida a la asignatura “Segunda Lengua Extranjera” se puede deducir que:

Tan solo encontramos referencias al error en el Bloque 2 “*Producción de textos orales: expresión e interacción*”, en contraste con los hallazgos dentro de la asignatura “Primera Lengua extranjera” donde se encontró una mención al error dentro del bloque 4 “*Producción de textos escritos: expresión e interacción.*”

Sigue habiendo un vacío, al igual que sucedía en la Primera Lengua extranjera, en lo que a menciones en los bloques 1 y 3 (*Comprensión de textos orales*” y “*Comprensión de textos escritos*”) se refiere.

Lo mencionado en el currículum ha sido recogido en la tabla anterior, pero simplemente hace referencia a los errores que el alumno comete, y que, dichos errores deberían ser percibidos y corregidos por él mismo según aparece en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje del Real Decreto 1105/2014 y como recoge la Orden Edu 362/2015 en su disposición general de la Primera Lengua Extranjera: “La autoevaluación debe formar parte del aprendizaje ya que, con ella, el alumno es consciente de sus propios errores y de su aprendizaje.” (p. 32233).

Lo realmente importante a este respecto, es que en los documentos oficiales no se hace referencia al *tratamiento* que un error lingüístico concreto debe recibir por parte del docente de Lenguas extranjeras; si bien se es plenamente consciente de que el currículum no está concebido como una guía metodológica para el docente. No obstante, a la luz de estos resultados, en este trabajo se pretende poner en valor el papel indispensable que adquiere un tratamiento efectivo de los errores lingüísticos en Educación Secundaria Obligatoria, sin restarle importancia en los niveles postobligatorios.

## **PARTE II**

# **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

## Capítulo 3. Caracterización del estudio: decisiones adoptadas

### 3.1. Planteamiento metodológico de investigación

La propuesta de investigación que se presenta en este Trabajo se inscribe en el *Paradigma cualitativo* (Stake, 2010), por el que las indagaciones se realizan desde el interior del contexto y la realidad se concibe desde diversas perspectivas. Se trata de un paradigma cuya lógica se asienta en la influencia del contexto de indagación, como aspecto determinante en la configuración de los procedimientos empíricos.

Conforme a este paradigma de investigación adoptamos un *enfoque descriptivo e interpretativo*, a través del cual se pretende extraer el mayor partido a los datos obtenidos, con la finalidad de enriquecer el proceso de interpretación de los resultados.

Asimismo, partimos de interrogantes suscitados de la problemática –a la que nos hemos referido en los apartados de Introducción y Justificación de este Trabajo–, como son:

*-¿qué naturaleza poseen los errores en las producciones escritas de los estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria?, ¿se trata mayoritariamente de errores o de faltas?*

*-¿Cómo y en qué medida pueden ser progresivamente solventados para evitar fallos e interferencias lingüísticas en el proceso de comunicación?*

*-¿qué gestión y qué tratamiento didáctico del error asegurarían la reducción de errores en el aula de Educación Secundaria Obligatoria sin afectar otras variables académicas, curriculares, afectivas, etc. del estudiante?*

Optamos por una muestra significativa de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, centrando la atención de forma particular en el aula de Lengua extranjera. De ellos se obtienen diversas informaciones en forma de producciones escritas, que tomamos como instrumentos de recogida de datos, para cuyo tratamiento optamos por utilización de la técnica del *análisis de contenido* (Bardin, 2002), conforme a las fases canónicas de categorización y registro de las unidades de análisis.

Todo ello nos conduce a presentar, posteriormente, los resultados obtenidos a través de gráficos que se acompañan de interpretaciones y razonamientos explicativos que enriquecen la lógica de la investigación.

### 3.2. Descripción contextual de la propuesta

El centro en el que se inscribe la propuesta de investigación de este Trabajo es un centro público de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria ubicado en una capital de provincia, concretamente en Palencia. Se trata de un instituto emplazado a menos de cinco minutos del centro histórico de la ciudad.

Este centro se adscribe al programa British Council: programa regulado por un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, y *The British Council* en España. Los alumnos tienen dos horas más de inglés a la semana, así como Disciplinas No Lingüísticas impartidas en inglés como Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Los alumnos que en la matrícula del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria solicitan cursar dentro del programa tienen que realizar dos pruebas; una escrita y otra oral, en la que se les evaluarán diferentes aspectos. Quienes superan la prueba escrita, realizan la prueba oral para demostrar su habilidad comunicativa.

El aula donde se ha desarrollado el trabajo de campo cuenta con pupitres para más de 25 alumnos, un proyector y una pantalla multimedia, así como una pizarra tradicional. El personal docente cuenta con un ordenador a su disposición para proyectar vídeos o presentaciones que utiliza en sus lecciones. Existe un ordenador a disposición de los alumnos para instalar sus *pen-drives* y así ilustrar sus presentaciones orales.

Las paredes del aula tienen numerosos posters y fotografías relacionadas con la cultura de habla inglesa, para que los alumnos aprendan no solo a través de las lecciones que la profesora imparte, sino para que estén frecuentemente expuestos a la lengua meta en todo momento, configurando así el aprendizaje periférico del aula como base de estímulo visual y cognitivo.

El grupo de estudiantes se caracteriza por ser homogéneo, por cuanto que su competencia en la primera lengua extranjera (inglés) es alta, tanto oralmente como en forma escrita. Los alumnos reciben el *input* del docente en la lengua meta y parece que todos lo comprenden sin ningún tipo de problema.

Otra singularidad del grupo es la alta participación que los alumnos muestran dentro del aula, característica que no es fácil encontrar en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, donde los alumnos tratan de pasar desapercibidos e intervenir lo menos posible en las clases.

Durante las clases a las que se tuvo acceso durante el periodo de prácticas de este Máster, se pudo comprobar que no tenían excesiva carga gramatical, y que lo que se trata es que los alumnos se comuniquen el máximo tiempo y con la máxima fluidez posible en inglés (recordemos que esto era una de las máximas a seguir según lo acordado por el MCERL y reformulado también en las disposiciones oficiales de este país, tal y como se citó en apartados anteriores)

Finalmente, cabe destacar el buen hacer de los estudiantes cuando eran emplazados a trabajar en grupos (bien en parejas o bien en grupos más numerosos). La clase en muy contadas ocasiones perdía el rumbo que había marcado el docente, y por norma general se respetaba el turno de palabra sin interrumpir a un compañero o al propio docente.

### **3.3. Muestra e instrumentos de recogida de datos**

Conforme a las consideraciones expuestas, se procede a caracterizar la muestra utilizada para la realización de esta propuesta de investigación.

Se trata de un volumen modesto, pero a su vez significativo, de estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados bajo el Programa *British Council* en el centro educativo mencionado en el epígrafe anterior. La razón de optar por el nivel curricular escogido obedece a los criterios de disponibilidad y fácil acceso, por tratarse del curso en el que se desarrollaron la mayor parte de observaciones e intervenciones en el período de prácticas.

El número total de alumnado que cursaba tercero de Educación Secundaria Obligatoria -dentro del Programa *British Council*- era de 31, encontrándose dividido en dos líneas, a saber: tercero A y tercero B. En la primera se contabilizan 17 estudiantes y, en la segunda, 14 estudiantes.

A todos ellos se les encomendó una tarea durante las sesiones prácticas, que consistió en expresar por escrito una serie de preguntas referidas a un vídeo que los alumnos visualizaron en la pizarra digital, con la finalidad de poner en funcionamiento la destreza de la expresión escrita (*writing*), tras haber conversado acerca de diferentes experiencias pasadas, *hobbies* y deseos para el futuro de un compañero (para trabajar las destrezas orales de *speaking* y *listening*).

Los alumnos se disponen en parejas para realizar la actividad, y en función de lo que su compañero iba relatando, el otro alumno redacta en su hoja lo que está escuchando. Son una serie de actividades en las que se trata de trabajar más de una destreza.

Se trata de una muestra cuya selección se ha determinado conforme a otros criterios, además de los ya citados- y que estimamos oportuno indicar:

-El *criterio de la pertinencia*, por cuanto que se trata de estudiantes que han puesto en práctica y están familiarizados con el desarrollo de la destreza de la expresión escrita.

-El *criterio de la viabilidad*, dado que el centro educativo dio su conformidad para acceder a las aulas para recabar los datos de campo necesarios.

-El *criterio de la temporalidad*, en tanto en cuanto el volumen muestral se hubiera podido expandir en términos de cantidad, si se hubiera dispuesto de más tiempo.

Tras haber recopilado todas las producciones escritas, se procedió a la reducción de datos, seleccionando aquellas producciones que mejor se prestaban a las particularidades de este estudio, y rechazando aquellas que poseían importantes vacíos de información.

Por estas razones, cabe señalar que -de la clase formada por 17 alumnos se han seleccionado 10 producciones escritas para formar parte del proceso de análisis del error y, -de la clase que contaba con 14 alumnos, se seleccionaron un total de 5 producciones escritas.

Por lo tanto, la muestra final corresponde a 15 sujetos participantes, quienes han aportado un total de 15 producciones escritas objeto de análisis.

Constituyen pues los instrumentos de recogida de datos cada una de las hojas de entrega utilizadas para expresar por escrito la consigna ofrecida, de tal forma que el producto final lo conforman 15 producciones escritas que recogemos en el apartado de Anexos.

## **Capítulo 4. Análisis de datos e interpretación de los resultados**

### **4.1. La selección de las categorías de análisis**

Dado que el foco de atención del objeto de estudio de este trabajo se sitúa en los errores lingüísticos en las producciones escritas, se hizo necesario estudiar los indicadores de esta tipología concreta de errores lingüísticos. En ese estudio, se encontraron los que aporta el *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*

(Consejo de Europa, 2002) en relación con las producciones escritas. Para su revisión en profundidad es preciso subrayar que el instrumento de trabajo correspondió a la versión inglesa del documento citado; *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001).

De forma concreta, encontramos dos grandes indicadores que subyacen a los errores lingüísticos en las producciones escritas, a saber: la gramática y la ortografía. Ambos indicadores los convertimos en categorías generales para nuestro análisis, por cuanto los errores de tipología escrita más comunes giran en torno a aspectos gramaticales y ortográficos.

Para el caso de la gramática, indagamos en aquellos descriptores que la sustentan en relación con lo que nos concierne, y encontramos en fuentes expertas -ya abordadas en la primera parte de este trabajo- que son: *word order*, *agreement*, *sentence/phrase formation* y *lack of knowledge*. Para su comprensión, se ofrece una reseña explicativa de cada uno de ellos a continuación:

- Word order*: atiende al orden natural de las palabras en una lengua.
- Agreement*: se refiere a la concordancia que a su vez ofrece coherencia.
- Sentence formation*: atiende a la correcta formación de todo tipo de oraciones.
- Lack of knowledge*: la falta de conocimiento manifiesta en cualquier producción.

Son estos descriptores teóricos que entroncan con los aspectos gramaticales, los que finalmente hemos considerado tomarlos como subcategorías de análisis dentro de la categoría *Grammar*.

Para el caso de la ortografía, optamos por incluir los indicadores aportados en el apartado 6.4.7.10 *Orthography* del *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001), adaptándolos al caso que nos ocupa en este Trabajo. Se trata de: *spelling*, *diacritics*, *punctuation marks* y *crosslinguistic transfer*. Igualmente, se detallan brevemente algunas precisiones en torno a dichos descriptores.

- Spelling*: comprende los errores producidos por una confusión al escribir una palabra.
- Diacritics*: errores en palabras que indican –a través de símbolos específicos– que indican ligeras variaciones en la pronunciación de una palabra.
- Punctuation marks*: errores derivados de un mal uso de los signos de puntuación.

-*Crosslinguistic transfer*: errores producidos por una transferencia de la lengua materna a la lengua meta.

Así pues, los convertimos en subcategorías de análisis que complementan a la categoría *Orthography*.

#### 4.2. Las parrillas de análisis: de su diseño al registro de datos

Una vez que ya disponíamos de las categorías y subcategorías de análisis, el estudio nos conducía a la concepción y elaboración de parrillas de análisis a través de las cuales poder efectuar un registro apropiado de los errores encontrados en el volumen de producciones escritas.

En ese proceso de concepción y elaboración se realizaron distintas versiones, en tablas, cuadros, etc., siendo conscientes de la importancia de recoger tanto las categorías de análisis y las subcategorías, como las unidades de registro y la frecuencia. Tras los borradores y revisiones realizadas hasta su diseño final, ilustramos en la siguiente Tabla 4.1 la plantilla modelo que tomamos como base para el análisis de los datos.

Tabla 4.1.  
Plantilla modelo de la parrilla de análisis de los datos

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b><i>Orthography</i></b>	<b><i>Spelling</i></b>		
	<b><i>Diacritics</i></b>		
	<b><i>Punctuation marks</i></b>		
	<b><i>Crosslinguistic Transfer</i></b>		
<b><i>Grammar</i></b>	<b><i>Word order</i></b>		
	<b><i>Agreement</i></b>		
	<b><i>Sentence formation</i></b>		
	<b><i>Lack of knowledge</i></b>		

Procedemos, a continuación, a presentar las parrillas que han constituido el análisis de los datos recolectados:

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 1: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“to”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>	“smaller”	1
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>		
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 2: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“parashooting”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>	“karate, swimming and football and kick-boxing”	1
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>	“football”	1
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>	“karate, swimming and football and kick-boxing”	1
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 3: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“swiming” “has practice” “roller-plates” “prefeared”	1 1 1 1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>	“finally she”	1
	<i>Agreement</i>	“didn’t found”	1
	<i>Sentence formation</i>		
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 4: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>		
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>	“I forgot in the bus the sándwich”	1
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>	“How was it started to gain popularity?” “Why people could did business in Route 66?”	1 1
	<i>Lack of knowledge</i>	“He would like to Athletics because his father practise”	1

Registro de errores lingüísticos del sujeto 5: su categorización y frecuencia

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“while”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>	“the door of the hotel” “The last summer”	1 1
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>	“The door of the hotel”	1
	<i>Lack of knowledge</i>	“the door of the hotel” “The last summer”	1 1

Registro de errores lingüísticos del sujeto 6: su categorización y frecuencia

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“fly”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>	“by”	1
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>		
	<i>Lack of knowledge</i>	“by”	1

Registro de errores lingüísticos del sujeto 7: su categorización y frecuencia

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>		
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>	“How much kilometers...?”	1
	<i>Sentence formation</i>	“How much kilometers...?”	1
	<i>Lack of knowledge</i>		

Registro de errores lingüísticos del sujeto 8: su categorización y frecuencia

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“She has practice”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>	“Firstly she went”	1
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>		
	<i>Lack of knowledge</i>	“Really”	1

Registro de errores lingüísticos del sujeto 9: su categorización y frecuencia

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>		
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>	“My partner has done aquatic sports basically”	1
	<i>Agreement</i>	“How much time zones does it cross?”	1
	<i>Sentence formation</i>	“How much time zones does it cross?”	1
	<i>Lack of knowledge</i>		

Registro de errores lingüísticos del sujeto 10: su categorización y frecuencia

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“delated”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>	“She started to ride a horse but you leave it because...”	1
	<i>Sentence formation</i>	“How many years is the Route 66 popular?”	1
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 11: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“How many countries that it cross?” “beisball” “has practice”	1 1 1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>	“beisball”	1
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>	“How many countries that it cross?”	1
	<i>Lack of knowledge</i>	“beisball”	1

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 12: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“do”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>	“do” “How much kilometers is the Route about?”	1 1
	<i>Sentence formation</i>	“How much kilometers is the Route about?” “Alberto in the future he will like to...”	1 1
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 13: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“tenis” “swiming”	5 2
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>	“tenis”	5
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>	“My classmate, Rodrigo in the past he did...”	1
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 14: su categorización y frecuencia*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“that”	1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation mark</i>	“Carlos has practised football and swimming and chess”	1
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence/phrase formation</i>	“Carlos has practised football and swimming and chess” “How many states that the Route 66 cross?”	1 1
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos del sujeto 15: su categorización y frecuencia*

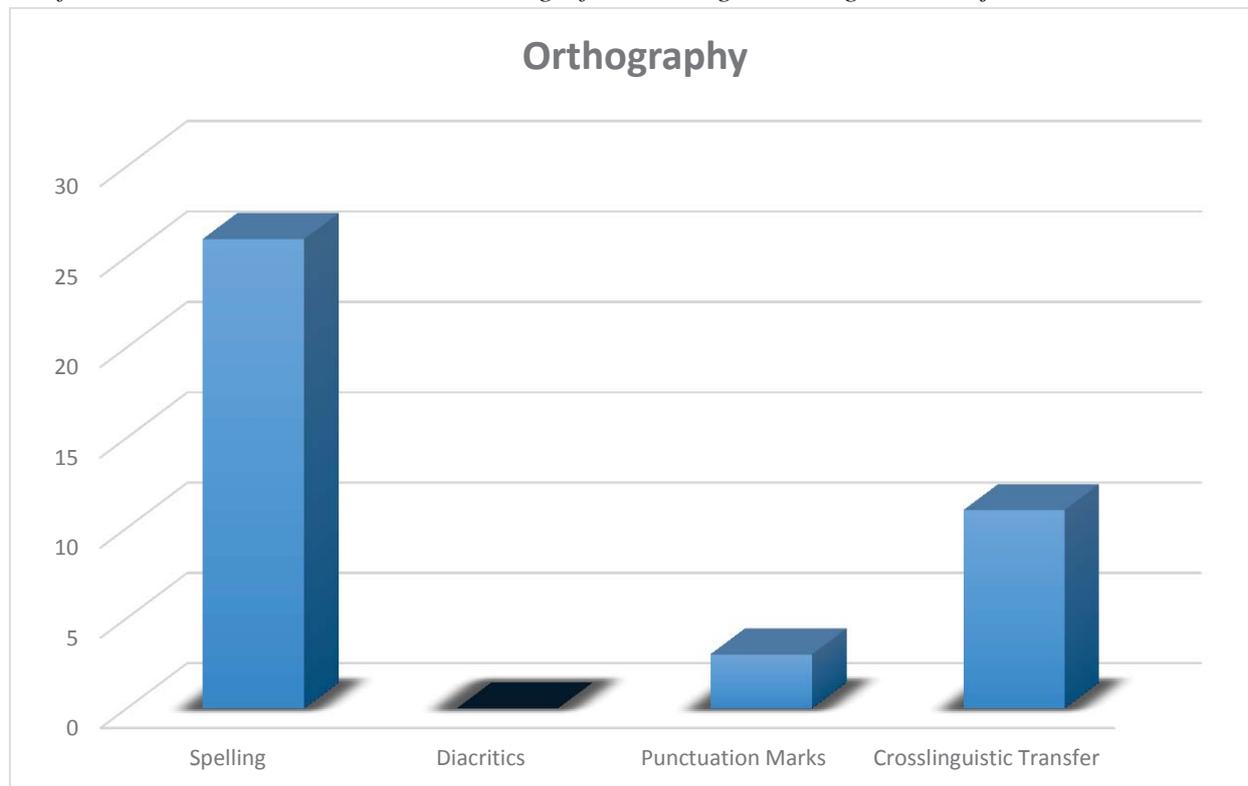
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>	“tripe” “terrost” “throughth” “and”	1 1 1 1
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		
	<i>Agreement</i>		
	<i>Sentence formation</i>		
	<i>Lack of knowledge</i>		

*Registro de errores lingüísticos: su categorización y frecuencia global*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Orthography</b>	<i>Spelling</i>		26
	<i>Diacritics</i>		
	<i>Punctuation marks</i>		3
	<i>Crosslinguistic Transfer</i>		11
<b>Grammar</b>	<i>Word order</i>		3
	<i>Agreement</i>		6
	<i>Sentence formation</i>		13
	<i>Lack of knowledge</i>		6

### 4.3. Presentación de los resultados

Gráfico 1. Resultados de los errores ortográficos en Inglés - Lengua extranjera



En este gráfico de columnas se puede observar la distribución de los errores cometidos por los alumnos en sus producciones escritas dentro de la categoría “*orthography*”.

En el eje de abscisas (eje horizontal o *x*) podemos ver las diferentes subcategorías que se incluyen dentro de la categoría principal. Por su parte, en el eje de ordenadas (eje vertical o *y*) tenemos el total de errores producidos en cada subcategoría.

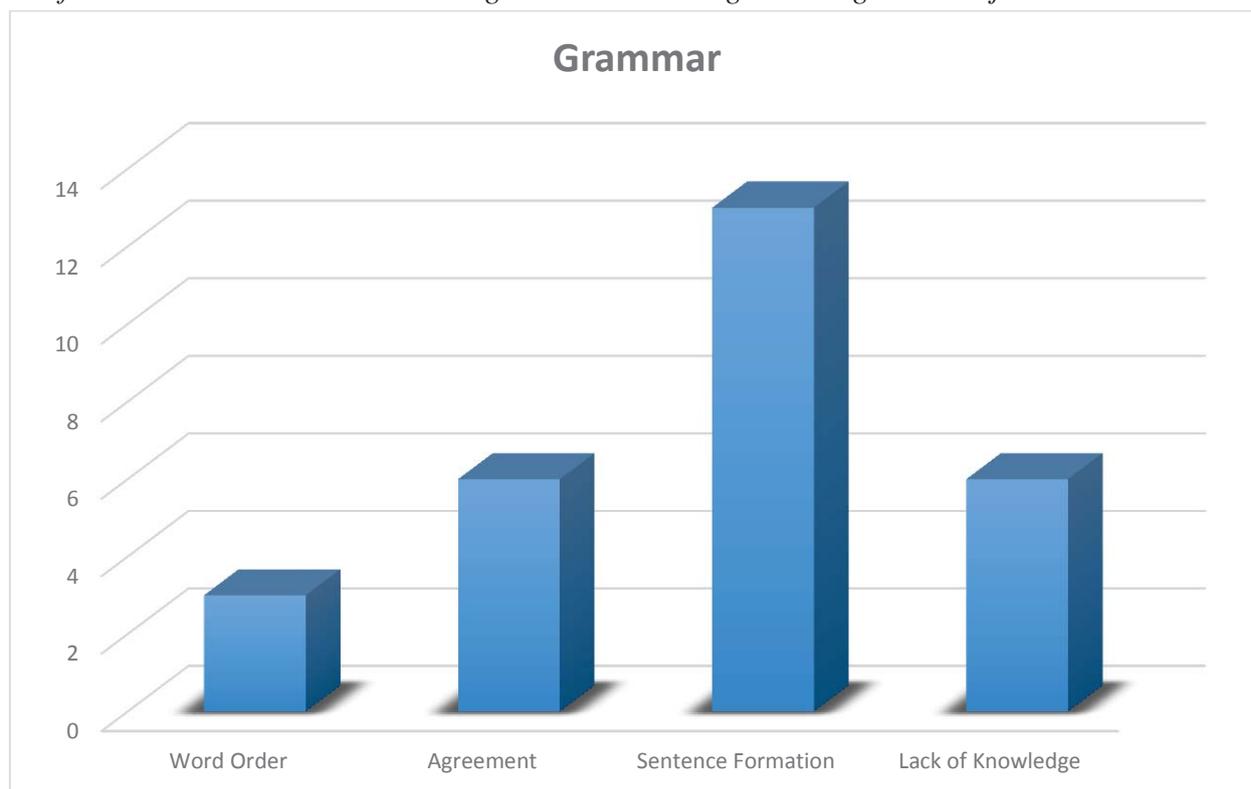
A simple vista llaman la atención varias cosas:

Existe una subcategoría en la que se cometen muchos más errores, “*spelling*” (26).

Existe una subcategoría en la que no se registró ningún error, “*diacritics*”, y otra en la que aparecen pocas unidades de registro, “*punctuation marks*” (3).

La subcategoría “*crosslinguistic transfer*” presenta un volumen significativo de registro (11), siendo una cuarta parte del sumatorio total.

Gráfico 2. Resultados de los errores gramaticales en Inglés - Lengua extranjera



En este gráfico de columnas se puede observar la distribución de los errores cometidos por los alumnos en sus producciones escritas dentro de la categoría “*grammar*”.

En el eje de abscisas (eje horizontal o *x*) podemos ver las diferentes subcategorías que se incluyen dentro de la categoría principal. Por su parte, en el eje de ordenadas (eje vertical o *y*) tenemos el total de errores producidos en cada subcategoría.

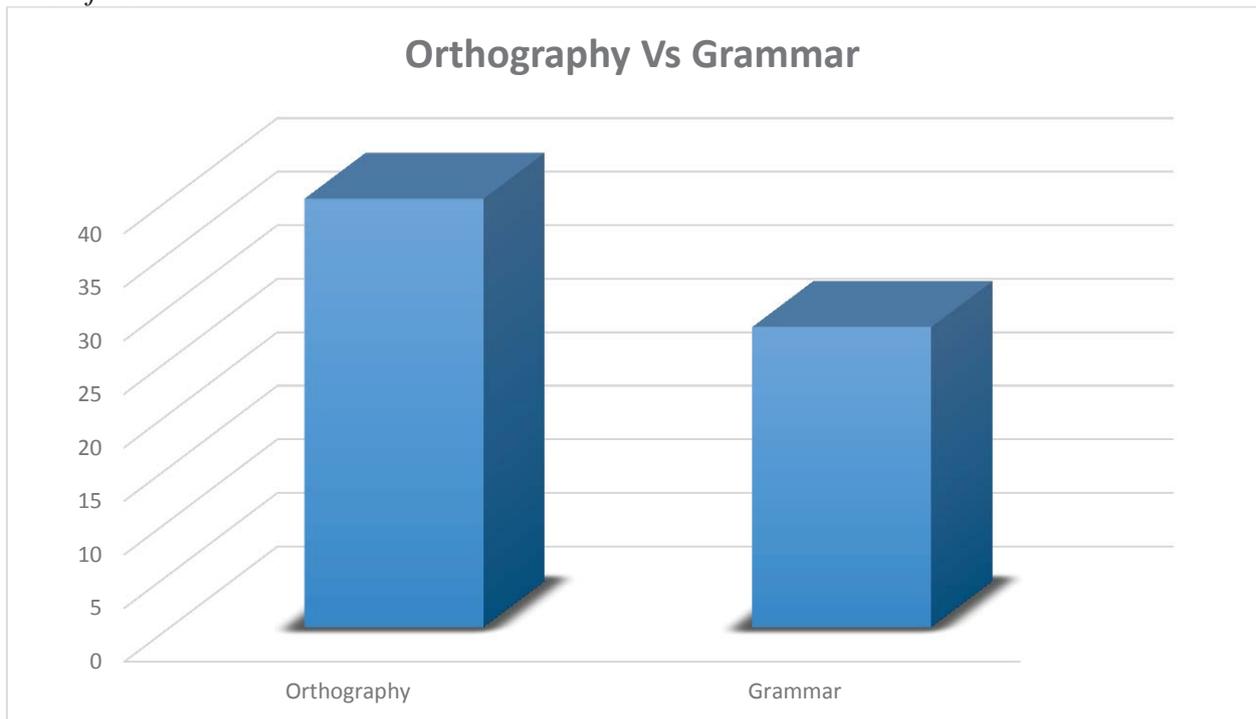
De este gráfico se puede deducir que:

Existe una subcategoría que sobresale notablemente sobre las demás, al igual que sucedía en el gráfico anterior, en este caso “*sentence formation*” (13).

Existen dos subcategorías con el mismo número de unidades de registro “*agreement*” y “*lack of knowledge*” (6).

Pese a que no hay ninguna subcategoría con cero unidades de registro como ocurría en el gráfico anterior, hay una que tiene muy pocas unidades de registro: “*word order*” (3).

Gráfico 3. Resultados globales de los errores en las producciones escritas de Inglés - Lengua extranjera



En este gráfico de columnas se puede observar la distribución total de los errores cometidos por los alumnos en sus producciones escritas en las dos categorías principales “*orthography*” y “*grammar*”.

En el eje de abscisas (eje horizontal o  $x$ ) podemos ver las principales. Por su parte, en el eje de ordenadas (eje vertical o  $y$ ) tenemos el total de errores producidos en cada una.

De este gráfico se puede deducir que:

Los alumnos han cometido un mayor número de errores en la categoría “*orthography*” (40) que en la categoría “*grammar*” (28), aspecto que se tratará en el siguiente capítulo, donde se analizan los resultados obtenidos en estos gráficos.

#### 4.4. Interpretaciones globales

El tiempo dedicado a la redacción de la actividad estaba estipulado en 35 minutos, lo cual no permitió dar cabida a una planificación exhaustiva de la escritura; hecho que a su vez indujo a reiterados errores que podrían haber sido menores si se hubiera prolongado la temporalización para realizar la tarea.

Los errores relativos a la gramática pueden proceder de una *consigna relativa o parcialmente clara*, dado que no se encomendó expresamente la utilización de ciertas estructuras sintáctico-discursivas, así como tampoco de reglas gramaticales estudiadas recientemente en las unidades trabajadas en clase.

El alto grado de errores ortográficos en comparación con los errores gramaticales puede estar indicando una *falta de consciencia metalingüística*, así como de *carencias reflexivas*, por cuanto que el léxico utilizado por los propios estudiantes ya había sido empleado en reiteradas ocasiones en el aula.

Esto conduce a pensar que la concentración de los alumnos era menor en comparación con otras pruebas escritas evaluables, puesto que dichos errores relativos a la ortografía se encuentran dentro de la subcategoría ortográfica “*spelling*”.

Así mismo, es preciso indicar que los errores que encontramos en las producciones escritas en Lengua extranjera pueden deberse a una transferencia directa de la sonoridad fonética que encierran las palabras verbalizadas oralmente, ya que en el programa *British Council* un alto porcentaje de la comunicación es de carácter oral.

# CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones derivadas del proceso de elaboración de este Trabajo Fin de Máster, y del estudio que contiene. Siempre teniendo en cuenta el último objetivo planteado, que aquí recuperamos:

□ *Aportar sugerencias y pautas sobre el debido tratamiento didáctico de los errores en las producciones escritas, y la forma efectiva de gestionarlos, en las aulas de Inglés Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria.*

En el aula de Educación Secundaria cabría prestar especial atención a las producciones escritas en Lengua extranjera, pues de los instrumentos de recogida de datos se desprenden registros de errores lingüísticos, siendo en la categoría de ortografía donde se han registrado un mayor número de errores.

Se puede observar que las categorías principales dentro de nuestras parrillas de análisis eran: ortografía y gramática. Relacionado con la idea anterior, al haber recogido menos errores dentro de la categoría “gramática” en las producciones escritas, podemos inferir la idea de que los alumnos tienen una alta competencia gramatical, hecho que puede deberse a que estos alumnos están dentro del programa British Council.

La naturaleza de los errores podría ser catalogada como errores leves o faltas derivados de la falta de concentración citada anteriormente en su gran mayoría, pero no se pueden ignorar los errores encontrados con un carácter más grave.

Para tratar de evitar fallos e interferencias lingüísticas en el proceso de comunicación se considera clave un tratamiento del error efectivo por parte del docente. Desde el punto de vista didáctico, el error no debe ser penalizado de forma explícita, sino que se presta a convertirse en una herramienta más del propio aprendizaje de la Lengua extranjera. El docente tendrá que servirse de las técnicas apropiadas para que el alumno no lo vea como una amenaza, sino como una ayuda para continuar con su proceso de adquisición de Lengua extranjera.

Desde la perspectiva que la presente investigación ha ofrecido, se cree necesaria también la propuesta de pautas de carácter metodológico acerca del *feedback* que un alumno debe recibir cuando comete un error dependiendo de las circunstancias de dicho error: oral/escrito, leve/grave.

### *Limitaciones del trabajo*

Siendo conscientes de las limitaciones impuestas por el calendario académico en el que se tuvo acceso a la muestra de alumnos durante el periodo de prácticas, se cree necesaria una investigación de mayor alcance y profundidad, si bien en este Trabajo ya se han sentado unos cimientos sobre los que construir un estudio a gran escala.

En dicho estudio sería interesante elaborar una comparativa de los errores que cometen los alumnos de un curso determinado de Educación Secundaria Obligatoria y otro curso del mismo nivel adscrito al programa British Council; una comparativa de los registros de errores en las diferentes categorías a lo largo de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, etc.

Así pues, la dimensión oral de la Lengua extranjera sería susceptible de integrarse en estudios futuros, por cuanto que complementaría al presente análisis y aportaría luz a las interpretaciones formuladas.

# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- 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. Madrid (España): Universidad Complutense de Madrid.
- Collantes Cortina, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿cómo debemos actuar?* Salamanca: Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 5(3), 1-16.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. United States of America: The University of Michigan Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E., 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921).
- López, S. F. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203-216.
- López Hernández, A. (2009). Feedback y corrección de errores en el aula de L2 (I): Actividades orales. *Educación y futuro*, 20, 65-78.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. de A. Rota). Barcelona: Paidós.

- Moya Guijarro, A. J., Puado, J., & Jesús, M. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas didácticas*, 11, 63-80.
- Norrish, J. (1983). *Language Learners and their errors*. London: Macmillan.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C.Y.L., de 8 de mayo de 2015, núm 86, pp. 32051-32480).
- Real Decreto 1105/2014, de 16 de septiembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (B.O.E., 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546).
- Richards, J. C. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Roldán, E. (2016). ¿Qué es la interlengua?. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (15), 11-12.
- Ruiz-Huerta Carbonell, J. (2009). Recensión de Dar clase con la boca cerrada de Don Finkel. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 6, 49-60.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, D. L.
- Santos Maldonado, M. J. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Valladolid (España): Universidad de Valladolid.

# **ANEXOS**

## My Bad Experience

- left my phone in a bus at Milton
- when called they said I would get my phone back
- I never got it back

## Questions about the text

- How long is it?
- where does it go through?
- Why is it considered a historical attraction?
- Why did it gain popularity?
- Why people choose route 66 as their destinations?

## Sports:

→ patinor, roller skating, basketball, swimming, lifesaving and running.

→ basketball

↓  
bc her brother  
plays it to

Kick boxing

↓ it is very relaxing.

→ Laura has played basketball, swimming, roller skating and lifesaving when she was smaller and now she still trains in lifesaving, she likes it because she loves to swim and to stay in the water.

She really wants to play basketball again because her brother now plays it and she enjoys a lot playing with him. She would also love to practise Kick boxing because she thinks that is very relaxing.

- Few years ago
- New York - Scale
- Storm - No planes
- 6 hours
- Lost

- How many states does this route cross?
- How long is Route 66?
- Why is Route 66 picked as a holiday destination?

- Karate, swimming and football and Kick-boxing
- Didn't find the sport he liked the most until football.
- He would like to practise parachuting because he likes feeling adrenaline but thinks can be a bit dangerous

• I was in a Beach

• I lost my glasses while I was swimming

• I didn't found them

- How old is this route ?

- How many states does it cross ?

~~Does it~~  
- Is it considered to be an historical attraction ?

- How many km has the route 66 ?

Sports → folk dance, swimming, roller skating, tennis (a month) (modern dance) <sup>would like to do</sup>

The sports that Lucia has practiced are swimming that was the first sport that she practiced, then she practiced roller skating, she really like that sport but she practiced tennis for a month, she preferred tennis she finally she discovered her favourite sport at the moment folk dance where she enjoy every hour that she passes doing that sport. Verb?

Lucia would like to practice other sports such as modern dance because she would like to try another type of dance, riding a horse because she loves animals specially horses and extreme sports because she loves adrenaline

- It was in an excursion, in 4<sup>o</sup> of primary I forgot in the bus the sandwich or the snack and I couldn't eat it.

- Excursion

- 4<sup>o</sup> primary

- Forgot the snack

- Couldn't eat it.

~~- Trip of end of the school~~

~~I was~~

- How many states Route 66 have?

- Why it's considered a historical attraction?

- How long is it?

- How was it started to gain popularity?

→ How was it started to gain popularity?"

- Why people could find business in Route 66?

- Swimming since the 4 years

- Now a days also, because his <sup>sister</sup> sister started and he decided to practice it.

- & He would like to Athletics because his father practise. what? verb?

Hotel's ...

② The door of the hotel didn't open

- The last summer in Malaga  
- Some hours until we enter to the room

- What is the cause while many people migrate from east to the west?

- How many kilometers has the Route 66 got?

- How old is this route?

- What does the people do when they are doing the route?

basketball  
handball

3 years  
more fun ✓  
~~5 years~~

bungee jumping  
a great time

was at

He started to play basketball when he was seven years old

- Arrive late.
- Lose the ~~ticket~~ <sup>(fly)</sup>.
- Sit down with people who were shy.

## Route 66

How long is it?

How old is it?

Why is it so famous?

How many states does it cross?

Why people like to go there by holidays?

## Sports:

My partner in the past has practiced several sports:

artistic, gymnastics, swimming. <sup>Nowadays</sup> ~~How~~ (Activity) she practices horseriding and dancing. In the future she would like to practice parkour and spend more hours on horseriding.

She would like to practice parkour because it's an exciting sport and also because she has tried it at school and she's good at it.

## BAD EXPERIENCE TRAVELLING

- 3 or 4 years ago.
- Benidorm
- Jellyfish advice at the beach
- A jellyfish nearly bites me.

## ROUTE 66 - QUESTIONS

- What is it and how old?
- How much kilometres do you have to do to complete it?
- How many states passes through?
- Does it crosses more than one time zone?
- Why did it get popular?

## SPORTS-

My partner has done 3 sports in the past: swimming, roller-skating and horseriding. Nowadays, she practises no sports because her leg is broken, but she would practise badminton if her leg was well.

In the future, she wants to continue doing badminton and join a hockey club because it's a sport that she likes and she's good at practising it.

I went some days to the beach → raining all the time.

School trip → travel sickness (in the bus)

canarias (2 years ago) → <sup>sea</sup> hedgehogs

- How long is the route?
- Why did 66 route ~~(appear)~~ become famous?
- Where is it located?
- What is it considered to be nowadays?

SPORTS : Folk dance<sup>2</sup>, Karate<sup>3</sup>, swimming<sup>1</sup>, tennis<sup>4</sup>, canoeing<sup>6</sup>, paddle<sup>5</sup>, life saving<sup>7</sup>

Sara is a really active girl. she has practise a lot of sports.

Firstly, she went to the swimmingpool to learn swimming and few months later she started dancing folk and nowadays she still practices it.

Then, she started practicing Karate and tennis but she didn't like it so she went to paddle and canoeing. Nowadays, she also goes to life saving and she really like it.

In Fact,

Really, she doesn't want to practice any other sports because she has done lots of them.

## MY TRIP TO VALENCIA

(~~I was resting~~)

- I went for a day to Valencia
- There we visited the Oceanographic but the most impressive part was closed.
- My dad fell down and broke a leg.
- We couldn't return (my mum doesn't drive).
- We stayed in Valencia in a new hotel for a day.

## QUESTIONS ROUTE 66

- ①. How old is the Route 66?
- ②. Why was it created?
- ③. How has it changed around last years?
- ④. How much states does it cross?
- ⑤. How long is it?
- ⑥. How much time zones does it cross?

## SPORTS

My partner has ~~done~~ aquatic sports basically. She has done swimming for four years and then she started with life saving that she liked more and has done it until last year, during 6 years. \*

In the future she wants to practice rugby because she likes to hit the people and she thinks she would be very good at it.

\* She also did badminton but only for 3 years because she didn't like it

- Strike of subway
  - Lost (your) luggage
  - Your flight is delayed
  - You can't check in the hotel
- 

How many years is the route 66 popular?

How many states does it pass through?

Which is the consequence of being historical attraction?

---

- 3 year dancing

- Batuka

- Bachata

- Zumba

↖ - Riding a horse 1 year

- ~~Water~~ Swimming 3 years

- Would like: dance contemporary and badminton

- Now: still dancing

She is dancing Batuka, Bachata and Zumba since she was 3 years old to an academy in San Antonio.

She was swimming for three years but she was afraid of sinking so she decided to leave it. After that, she started to ride a horse but you leave it because she doesn't like it.

Now she is still dancing but she would like to try another type of dances like contemporary and she also would like to play badminton.

# A bad trip

Loose the luggage

Stole my mobile

Cold day in summer

Only get summer clothes

## Route 66

How old is it?

What does dust storms make?

How long is it?

How many countries that it cross?

Where does it starts?

Past = She practiced swimming and artistic gymnastic, tennis, badminton and soccer life-saving

Nowaday = She goes to swim

Future = She will like to play baseball and obtain the life-saving title

GOD dog

PEA ape

ACT cat

TAB Bat

TAR Rat

BARE Bear

ARM Ram

FLOW wolf

BAM lamb

LOIN lion

DOOPED Poodle

BREAK Baker

FRAMER Farmer

CHEATER Teacher

REPAINT Painter

REBUILD Builder

REMAIN Marine

LEADER Dealer

TREASON Senator

NAMELESS Salesmen

NOASTING Organist

## On the event

- Luggage
- Weather
- Canceled event.

When was Route 66 created?

How many states do the route go through?

How much km is the route about?

When did Route 66 started to gain popularity?

## ALBERTO'S SPORTS

Alberto had practised football in Paredes de Nava football team and swimming.

Alberto nowadays only goes cycling with his friends to have fun.

~~Alberto in the future he will like to practice swimming and tennis. cycling at a professional level, also~~  
padel and football like to practice.

DOG

LION

APE

POODLE

FARMER

SENATOR

CAT

SALESMEN

BAT

PAINTER

ORGANIST

RAT

BUILDER

BEAR

!

RAM

WOLF

LAMB

- Police
- Get lost

Why <sup>did</sup> the Route 66 <sup>start</sup> to gain popularity?

What did people do ~~after~~ after a serie of dust storm?

~~There many~~

Past: Athlestiam, football, Tennis, golf, chess, swimming

Present: Tennis, chess

Future: Tennis

My classmate, Rodrigo Seco, in the past he did Athletism, football, Tennis, golf, swimming and his favourite sports is the chess. Now, he practise Tennis and chess. He want to practise more tennis in the future.

• Dog

• ape

• cat

• bat

• rat

• bear

• ram

• walrus

• lion

• ~~fish~~ poodle

• baker

• farmer

• teacher

• painter

• builder

• ~~fish~~ Marine

• dealer

• Senator

• salesman

• organist

- forest
- get lost
- no water
- with my cousins

Questions of the text

- How many states that the Route 66 cross?
- How long is the Route?
- How old is the Route 66?
- Is a very famous Route?

Carlos has practised football and swimming and chess, he liked the most football, he played in the position of midfielder.

He now plays tennis, he has been practising it for six years. He also goes to some tournaments in summer.

He would like to play basketball because it's a really active sport.

~~...~~  
~~...~~

In the tripe to the UK -

Terrorist attack Terrorist

It was false

How long is it?

~~It~~ How many states it goes through?

Why is nowadays considered and historical attractions?

Past: When he was younger football, swimming, judo, pin-pang.

Nowadays he plays football And in the future tennis and karting

