



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Dpto. de Lingüística Aplicada

Identificación de los errores gramaticales en inglés en los
niveles B2 y C1 del MCERL y sus causas

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Lenguas y Tecnología

AUTOR/A: Jin , Luxi

Tutor/a: Carrió Pastor, M^a Luisa

CURSO ACADÉMICO: 2021/2022

AGRADECIMIENTOS

Con el final de mi tesis de máster, mi estancia en la Universidad Politécnica de Valencia llega a su final. Mirando hacia atrás, está claro que mi año aquí ha sido una experiencia particularmente valiosa.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutora, la Dra. María Luisa Carrió Pastor, su constante orientación. Le agradezco que me haya permitido utilizar algunos de sus materiales para completar mi investigación sobre el corpus. A lo largo del proceso de redacción de mi tesis, siempre ha sido muy paciente y amable y me daba valiosos consejos, lo que me mantenía motivada para continuar con mi investigación.

En segundo lugar, quería dar las gracias a todos los profesores con los que hemos trabajado; no sólo he aprendido muchos conocimientos útiles de ellos, sino que también me ha impresionado sus actitudes responsables, y me siento afortunada de haber conocido a tantos profesores excelentes.

Por último, quiero agradecer a todos mis compañeros, amigos y familiares que me han apoyado, atendido y ayudado, sois la fuente de mi motivación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Presentación	1
1.2 Justificación de la investigación	2
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. La adquisición de una lengua extranjera	4
2.1.1. Metodologías de la adquisición de lenguas	6
2.1.2. La enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. El Marco Común Europeo	9
2.1.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	10
2.2. El análisis de errores	12
2.2.1. Definición del análisis de errores	13
2.2.2. Clasificación de los errores	16
2.2.3. Estado actual del análisis de errores	21
2.3. Los errores gramaticales	28
2.3.1 Errores morfológicos	28
2.3.2 Errores de sintaxis	31
2.4. Lingüística de corpus	32
3. CORPUS Y MÉTODO	36
3.1. El Corpus	36
3.2. Método	37
4. RESULTADOS	40
4.1 Análisis de datos	40
4.2 Análisis de los tipos de errores de redacción	46
5. CONCLUSIONES	68
6. REFERENCIAS	72

LISTADO DE FIGURAS

Elaboración propia: Figura 1. Diferencias entre la L1, L2 y LE.....	6
Figura 2. Recuento de palabras para el Corpus B2 y el Corpus C1.....	37
Figura 3. Una selección del corpus	38
Figura 4. Buscar errores verbales.....	39
Figura 5. Errores principales del nivel B2	43
Figura 6. Errores principales del nivel C1	44
Figura 7. Frecuencia de 6 errores en los niveles B2 y C1	45
Figura 8. Búsqueda de errores sintácticos	46
Figura 9. Búsqueda de errores en las frases verbales	49
Figura 10. Búsqueda de errores de preposición	53
Figura 11. Búsqueda de errores de vocabulario	58
Figura 12. Búsqueda de errores en las frases nominales	60
Figura 13. Búsqueda de errores de forma de las palabras.....	64

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Descripciones de lo niveles del MCERL	11
Tabla 2. Error y falta: rasgos definitorios.....	15
Tabla 3. Tabla de clasificación de los errores	19
Tabla 4. Estadísticas de los dos corpus	40
Tabla 5. Estadística de clasificación de errores	42

RESUMEN

Con la globalización de la economía, la política y la cultura, el inglés es cada vez más importante como herramienta para la comunicación en el ámbito internacional. La escritura en inglés puede considerarse un reflejo de la capacidad de comunicarse en un idioma, que consta de dos componentes principales: el vocabulario y la gramática. En este trabajo utilizamos el corpus para analizar los errores gramaticales en la escritura de los estudiantes y usamos la teoría del análisis de errores como base teórica principal.

Para el estudio hemos recopilado un corpus de escritos de alumnos de inglés de los niveles B2 y C1 de una escuela de idiomas española. Para llevar a cabo el análisis utilizamos cinco pasos del análisis de errores, con el objetivo de responder a las siguientes preguntas: 1. ¿Cuáles son los errores gramaticales más comunes en la escritura en inglés de los alumnos de los niveles de lengua B2 y C1? 2. ¿Cuáles son las posibles causas de estos errores? 3. ¿cuáles son las recomendaciones para la escritura en los niveles B2 y C1?

Recogimos un total de 163 redacciones de estudiantes de estos dos niveles, luego construimos nuestro propio corpus y utilizamos *Sketch Engine* para buscar en el corpus cada uno de los 11 tipos de errores para producir los resultados de la búsqueda. Además, analizamos los datos en relación con la bibliografía de los resultados de la búsqueda y proporcionamos un análisis de los ejemplos de los seis errores más frecuentes. Por último, analizamos las posibles razones de los errores a partir del análisis de los errores. La finalidad de este estudio es ayudar a los estudiantes de ambos niveles a encontrar los errores gramaticales más frecuentes, proponerles sugerencias de redacción y mejorar su escritura.

Palabras clave: análisis de errores, errores gramaticales, corpus

RESUM

Amb la globalització de l'economia, la política i la cultura, l'anglès és cada vegada més important com a eina de comunicació en l'àmbit internacional. L'escriptura en anglès pot considerar-se un reflex de la capacitat general de l'idioma, que consta de dos components principals: el vocabulari i la gramàtica. Utilitzem el corpus per a analitzar els errors gramaticals en l'escriptura dels estudiants i usem la teoria de l'anàlisi d'errors com a base teòrica principal.

Per a l'estudi hem recopilat un corpus d'escrits d'alumnes d'anglès dels nivells B2 i C1 d'una escola d'idiomes espanyola. Per a dur a terme l'estudi utilitzem els cinc passos de l'anàlisi d'errors, amb l'objectiu de respondre a les següents preguntes: 1. Quins són els errors gramaticals més comuns en l'escriptura en anglès dels alumnes dels nivells de llengua B2 i C1? 2. Quines són les possibles causes d'aquests errors? 3. quines són les recomanacions per a l'escriptura en els nivells B2 i C1?

Vam recollir un total de 163 redaccions d'estudiants d'aquests dos nivells, després construïm el nostre propi *minicorpus i utilitzem *Sketch *Engine per a buscar en el corpus cadascun dels 11 tipus d'error per torn per a produir els resultats de la cerca. A més, analitzem les dades en relació amb la bibliografia dels resultats de la cerca i proporcionem una anàlisi d'exemple dels sis errors amb els índexs d'error més elevats. Finalment, analitzem les possibles raons dels errors a partir de l'anàlisi dels errors en els típics exemples. estudi és ajudar els estudiants de tots dos nivells a trobar els errors gramaticals més freqüents i proposar-los suggeriments de redacció i per a millorar la seua escriptura.

Paraules clau: anàlisi d'errors, errors gramaticals, corpus

ABSTRACT

With the globalization of economics, politics and culture, English is becoming increasingly important as a tool for communication in the international arena. English writing can be considered a reflection of overall language ability, which consists of two main components: vocabulary and grammar. We used the corpus to analyze grammatical errors in students' writing and used error analysis theory as the main theoretical basis.

For the study we collected a corpus of writings of English learners at B2 and C1 levels from a Spanish language school. To carry out the study we used the five steps of error analysis, with the aim of answering the following questions: 1. what are the most common grammatical errors in the English writing of B2 and C1 level students? 2. what are the possible causes of these errors? 3. what are the recommendations to improve the grammatical accuracy of English writing? 3. what are the recommendations for writing at B2 and C1 levels?

We collected a total of 163 student essays from these two levels, then constructed our own minicorpus and used Sketch Engine to search the corpus for each of the 11 error types in turn to produce the search results. In addition, we analyzed the data against the literature of the search results and provided an example analysis of the six errors with the highest error rates. Finally, we analyze the possible reasons for the errors based on the analysis of the errors in the typical examples. study is to help students at both levels to find the most frequent grammatical errors and to propose suggestions for writing and for improving their writing.

Key words: error analysis, grammatical errors, corpus

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

Hoy en día, en un mundo cada vez más internacional, es habitual que trabajen juntas personas de diferentes contextos culturales, lo que nos lleva a adquirir ciertos conocimientos y habilidades de comunicación intercultural a la hora de estudiar o trabajar, por lo que los estudios sobre el aprendizaje de idiomas han cobrado mayor importancia. Según Hernández Chérrez (2014, p. 36):

El inglés es sin duda la lengua que más se enseña en el mundo, se lo enseña como lengua extranjera en más de 100 países como: China, Rusia, Alemania, España, Egipto, Brasil y Ecuador. En la Unión Europea el inglés es una lengua obligatoria en 14 países o regiones empezando en la etapa de primaria. En el 2009, el 73% del alumnado matriculado en primaria en la Unión Europea estaba aprendiendo el inglés. En la educación secundaria obligatoria el porcentaje superó el 90% y en la formación pre-profesional y profesional de grado medio alcanzó un 74.9%

El inglés, una de las principales lenguas internacionales, se enseña cada vez más como primera lengua extranjera en muchos países. Pero no es tan sencillo cuando se aprende como lengua extranjera. De acuerdo con Fuentes Chaglla (2015, p 10)

Es importante realizar esta investigación en esta unidad educativa ya que en el ejercicio de la profesión se ha observado las falencias que hay durante la aplicación de metodologías por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual forma una gran barrera dentro de las fases del aprendizaje que son la comprensión y transferencia del aprendizaje.

La transferencia positiva se produce cuando las similitudes entre la lengua materna y el inglés tienen un efecto beneficioso y positivo en la adquisición del

inglés, ya que promueve el dominio y el uso por parte del alumno; por el contrario, la transferencia negativa se produce cuando las similitudes entre las lenguas maternas y el inglés tienen un efecto perjudicial y negativo en la adquisición de una lengua extranjera, y es un obstáculo para la adquisición y el uso de la lengua extranjera por parte del alumno.

Sin embargo, es inevitable que se produzcan errores en el proceso de aprendizaje del inglés, y se consideran uno de los tipos del interlenguaje. La mejora de los errores es esencialmente un proceso de aprendizaje gradual, solo así los alumnos pueden acercarse a la lengua meta. Por lo tanto, el análisis de los diferentes tipos de errores es una parte fundamental de la enseñanza de idiomas.

Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre los errores gramaticales en la producción escrita. Se analiza a ciento sesenta y dos alumnos que estudian inglés en las escuelas de idiomas españolas y se encuentran en los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El corpus contiene 109 textos del nivel B2 y 53 del nivel C1. Únicamente catalogamos los errores gramaticales que se reiteraron y analizamos sus causas de los errores para dar informar a los alumnos de inglés de los niveles B2 y C1.

1.2 Justificación de la investigación

Este trabajo de investigación se justifica desde un punto de vista teórico y aplicado. Esto se debe a que hemos identificado los errores escritos más comunes que cometen los alumnos de un determinado nivel de inglés. Este estudio será útil para los estudiantes de inglés que deseen alcanzar los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ya que

pueden evitar cometer errores gramaticales en sus escritos remitiéndose a este estudio. Este estudio se dirige a estudiantes de inglés de nivel intermedio o avanzado.

Por otro lado, este estudio también tiene sus implicaciones prácticas. En primer lugar, hace que los estudiantes de inglés sean conscientes de que el aprendizaje de una lengua extranjera es esencialmente un proceso en el que se cometen errores y que sólo corrigiéndolos podemos mejorar nuestras habilidades lingüísticas. Por lo tanto, es importante que afrontemos los errores con una actitud adecuada y que nos demos cuenta de que los errores son inevitables y pueden reducirse mediante el aprendizaje.

En segundo lugar, analizamos los tipos de errores con la ayuda del corpus que puede ayudarnos eficazmente a identificar y contar los datos de forma más correcta. Los estudiantes de inglés pueden aprender sobre las clases y causas de los errores que probablemente cometan en el proceso de aprendizaje. Puede ayudarlos a reflexionar sobre los errores gramaticales más comunes en la escritura en inglés en el contexto de sus propias experiencias de aprendizaje, con el fin de mejorar la estandarización de la gramática en la escritura en inglés.

En definitiva, este estudio es significativo porque tiene fuentes auténticas e incorpora un corpus para analizar los errores gramaticales comunes del inglés en los niveles B2 y C1, lo que añade credibilidad y precisión al análisis. Además, y lo que es más importante, este estudio puede servir de referencia para alumnos y profesores de inglés en una etapa de aprendizaje determinada.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La adquisición de una lengua extranjera

En la actualidad, vivimos en una época caracterizada por la globalización en la que las lenguas son el puente que construyen las personas de todo el mundo para comunicarse. El aprendizaje de una segunda lengua es cada vez más importante, el departamento del Consejo de Europa dedicado al estudio y la promoción de la enseñanza de idiomas ha desempeñado un papel importante al publicar el Marco Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas, la enseñanza y la evaluación de las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002), que se ha convertido en el indicador europeo para la enseñanza de idiomas, ya sean lenguas extranjeras o segundas, y que debe utilizarse como guía (Paricio Tato, 2014). Ante todo, hay que distinguir entre dos términos diferentes: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

Como Juan Mayor (1994) nos explica, la lengua materna (L1) es la primera lengua adquirida en la infancia, normalmente la lengua nativa. Y la segunda lengua (L2) es una lengua aprendida más tarde que la primera, normalmente con un propósito. Además, Best y Tyler (2007) sugieren la importancia de distinguir entre adquisición de una segunda lengua (en adelante: ASL) y Adquisición de una lengua extranjera (en adelante: ALE), interpretando ASL como adquisición a través de contextos de inmersión, y ALE se refiere a la adquisición de lenguas extranjeras en el aula. Además, el lingüista Stern (1992, p. 16) expone que:

In contrasting 'second' and 'foreign' language there is today consensus that a necessary distinction is to be made between a non-native language learnt and used *within* one country to which the term 'second language' has been applied, and a non-native language learnt and used with reference to a speech community *outside* national or territorial boundaries to which the term 'foreign language' is commonly given. A

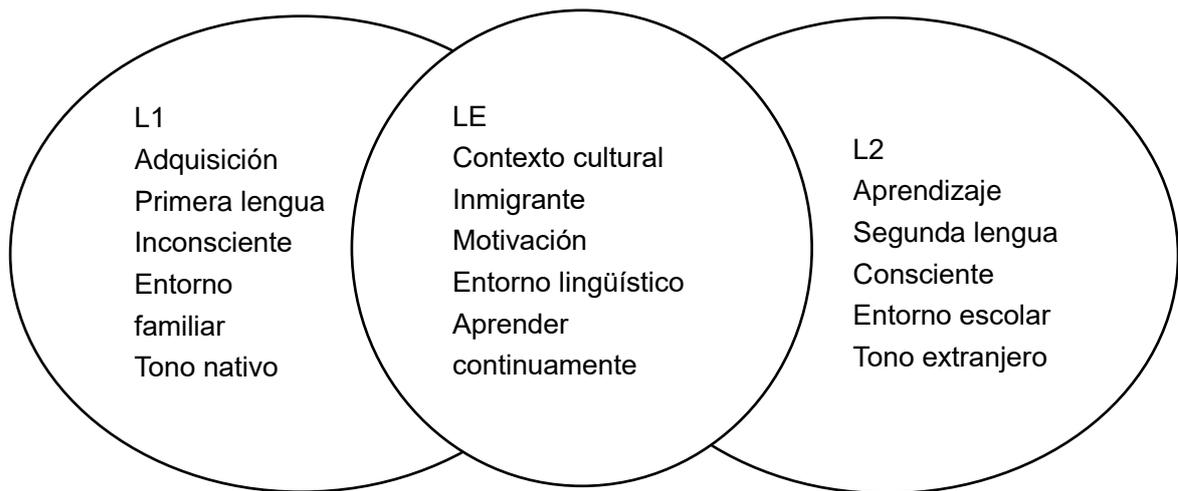
'second language' usually has official status or a recognized function within a country which a foreign language has not.

Los investigadores consideran que la L2 no se aprende ni se habla como la L1 en un país donde se habla ampliamente. La L2 suele tener un estatus oficial o una función social reconocida, como la participación en la lengua oficial del país en ámbitos como la educación, la política y la economía. Tiene una importancia igual o incluso mayor que la L1 y posee una utilidad similar a la de ésta. Por otro lado, una LE suele ser un idioma utilizado en el extranjero, suele aprenderse para leer literatura, viajar, etc.

En la hipótesis de la adquisición-aprendizaje y en la hipótesis de Krashen (1982), se menciona que la diferencia esencial entre la L2 y la LE son los conceptos de "adquisición" y el "aprendizaje". También señala que la adquisición de una lengua es un proceso natural, sin embargo, el aprendizaje de una lengua es un proceso con conciencia. Es decir, la condición necesaria para la anterior es la adquisición subconsciente de otra lengua a través de una amplia exposición en un entorno natural. Y, posteriormente, en general, los aprendices estudian conscientemente bajo la dirección de sus profesores.

En cuanto a las opiniones de los distintos expertos mencionados, hay ciertos matices y diferencias de opinión. Sin embargo, todos coinciden en que existen puntos en común pero también diferencias esenciales entre la L2 y la LE.

La diferencia entre la L1, la L2 y una LE se puede ver de forma gráfica en la figura 1:



Elaboración propia: Figura 1. Diferencias entre la L1, L2 y LE.

En esta figura podemos observar que hay algunas diferencias y relaciones entre la L1, la L2 y la LE. La L1 suele ser la primera que adquiere el niño al nacer. Así que la mayor diferencia entre una L2 y una L1 es que se aprende después de la L1. Tanto una L2 como una LE son idiomas aparte de la L1 del hablante; una L2 se refiere a un idioma utilizado para la comunicación en un país, mientras que una LE es un idioma que no es ampliamente hablado por la población de ese país. Por supuesto, una L2 también puede considerarse a menudo una LE.

2.1.1. Metodologías de la adquisición de lenguas

En el aprendizaje de segundas lenguas, los investigadores prestan gran atención al proceso de adquisición de la experiencia en una segunda lengua. A finales de los años 50, Chomsky (1959) propuso la gramática generativa transformativa, una teoría que chocaba fuertemente con el estructuralismo popular en esa época. En el libro *Curso de lingüística general* (1945) se explica que, según Saussure, el objeto de estudio de la lingüística debe incluir tanto la lengua como el habla. Por un lado, la parte estructural del lenguaje, que es universal, social, coetánea y no depende de individuos concretos y, por otro

lado, la parte conductual del habla, que es específica, efímera y heterogénea. Estos dos aspectos de la producción y el desarrollo del lenguaje están "estrechamente relacionados y son mutuamente dependientes" (Bargalló, 2005, p. 27). Porque para que se entienda el discurso y se produzcan todos sus efectos, tiene que haber una estructura lingüística, pero para que esa estructura se establezca, también tiene que haber un acto de habla.

En el libro *On certain formal properties of grammars*, Chomsky (1959, p. 139) afirma, "We shall find that these restrictions are increasingly heavy in the sense that each limits more severely the set of languages that can be generated. The intermediate systems are those that assign a phrase structure description to the resulting sentence." Señala que existen restricciones y conexiones entre los constituyentes de una frase, e ilustra su enfoque de la estructura y la transformación por medio de la presentación de reglas de estructura de oraciones y modelos de derivación. Por ejemplo, se puede especificar que una frase está formada por una locución nominal y una locución verbal. Una locución sustantiva está formada por un artículo y un sustantivo y una locución verbal se compone de verbos y sustantivos. Las reglas específicas que constituyen el modelo gramatical permiten al hablante comprender y producir sus propias frases. Los niños se exponen a materiales lingüísticos muy limitados, pero sus competencias lingüísticas no son inferiores a las de los hablantes nativos adultos. Para ello, este autor argumentó contra el estructuralismo. Para explicar la desconexión entre el aprendizaje y la capacidad lingüística, los gramáticos generativos (Hornstein et al, 2005, p. 15) creen que los seres humanos nacen con una capacidad lingüística integrada en el cerebro, una capacidad lingüística que contiene un conjunto de reglas para construir gramáticas, conocidas como los principios de la gramática universal.

Otro lingüista estadounidense, Krashen (1982, p. 13-31), plantea cinco hipótesis.

1. The Acquisition-Learning hypothesis (La diferencia entre adquirir y aprender)
2. The Monitor hypothesis (La hipótesis del monitor)
3. The Input hypothesis (La hipótesis del aporte)
4. The Affective Filter hypothesis (La hipótesis del filtro afectivo)
5. The Natural Order hypothesis (La hipótesis del orden natural)

Según la distinción de Krashen (1982), podemos saber que la adquisición del lenguaje es inconsciente, tal y como se describe en la teoría de la gramática universal de Chomsky (1986), y que la adquisición de la segunda lengua se realiza principalmente a través de los libros y la exposición en el aula, mediante la adquisición consciente de las reglas del lenguaje. La hipótesis del monitor hace énfasis en que el cerebro utiliza los resultados del aprendizaje para hacer juicios y ajustes conscientes para vigilar los errores de su propio lenguaje antes de emitirlo. La hipótesis del aporte es el núcleo de la teoría de Krashen (1982) sobre la adquisición de segundas lenguas, que hace hincapié en la importancia del input lingüístico comprensible para producir la adquisición. Krashen (1982) utiliza la métrica "i+1", donde "i" es el nivel actual del estudiante y "1" es el material lingüístico que está ligeramente por encima de su nivel actual. La entrada ideal también debe ser interesante y relevante, y debe haber una cantidad de entrada. Además, la hipótesis del filtro afectivo sugiere que el afecto tiene un impacto significativo en los resultados del aprendizaje de idiomas. Las emociones positivas son útiles para el aprendizaje de idiomas, mientras que las emociones negativas reducen el rendimiento del aprendizaje. Por último, la hipótesis del orden natural sugiere que las personas adquieren

los conocimientos lingüísticos en un determinado orden natural, y que los alumnos adquieren algunas estructuras gramaticales en primer lugar.

La adquisición de segundas lenguas se ha estudiado ampliamente, con diferentes propuestas e hipótesis en distintos periodos. Las propuestas de Hinkel y Fotos (2001, p. 31) son las siguientes:

- *We include a grammar component in the language curriculum, to be used alongside a communicative task-based component.*
- *We teach grammar only to learners who have already developed a substantial lexical base and are able to engage in message-focused tasks, albeit with language that is grammatically inaccurate.*
- *We teach grammar separately, making no attempt to integrate it with the task-based component (except, perhaps, methodologically through feedback).*
- *We focus on areas of grammar known to cause problems to learners.*
- *We aim to teach grammar as awareness, focusing on helping learners develop explicit knowledge.*

El estudio de la adquisición de segundas lenguas se ha convertido en una disciplina independiente y cubre una amplia gama de áreas. En la actualidad, las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas siguen siendo objeto de desacuerdo y controversia y requieren una investigación continua.

2.1.2. La enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. El Marco Común Europeo

La lengua es una herramienta importante para la comunicación de las personas, y con la informatización de la vida social y la globalización de la economía, el

inglés es cada vez más importante como lengua internacional. El estudio del inglés en la enseñanza superior es vital. Tener un buen nivel de inglés nos ayuda a poder leer mucho material en inglés. Las perspectivas profesionales de muchos estudiantes dependen del conocimiento de este idioma, ya que es un requisito indispensable para muchas empresas y grandes multinacionales. Además, nos da la posibilidad de conocer nuevas culturas e interactuar con el mundo (Chávez-Zambano, et al., p. 770).

Existe una etapa de transición en el proceso del aprendizaje de la lengua materna a la lengua meta que también puede llamarse como una etapa de "interlengua" (Selinker, 1969, p. 67-92). En cuanto a su definición: "interlanguage refers to the separateness of a second language learner's system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages". El aprendizaje de idiomas es un proceso largo y, para distinguir las distintas etapas, los Comisarios Europeos han adoptado un conjunto de normas recomendadas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), (en adelante MCERL), que proporcionan una base y una referencia comunes para el diseño de los cursos de enseñanza de idiomas europeos, la evaluación de las lenguas y la elaboración de materiales didácticos, además también ofrece a los aprendices una referencia de los objetivos de aprendizaje.

2.1.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

En el MCERL hay 6 niveles de aprendizaje en el conocimiento de una lengua extranjera, en concreto: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Además, está diseñado para evaluar la capacidad de los candidatos para escuchar, hablar, leer y escribir. Además, los niveles A1 y A2 son del nivel básico, los niveles B1 y B2 son del nivel intermedio, y los niveles C1 y C2 son del nivel avanzado. Las descripciones de estos seis niveles se muestran en la tabla 1.

Niveles	Descripción
C2	La capacidad de interactuar con materiales lingüísticos de gran exigencia académica o cognitiva y de utilizar la lengua con unos niveles de rendimiento que en algunos casos pueden ser más avanzados que los del hablante nativo medio. Ejemplo: <i>PUEDE rastrear textos en busca de información relevante y entender el tema principal de los mismos, leyendo casi con la velocidad del hablante nativo.</i>
C1	La capacidad para comunicarse con gran eficacia en cuanto a adecuación, sensibilidad al registro y adaptación a temas desconocidos. Ejemplo: <i>PUEDE responder a preguntas hostiles con confianza. PUEDE negociar y sostener su turno en un debate.</i>
B2	La capacidad para lograr la mayoría de los objetivos de comunicación y expresarse en una variedad de temas. Ejemplo: <i>PUEDE ejercer como anfitrión en una visita y dar una explicación detallada de un lugar.</i>
B1	La capacidad para expresarse de manera limitada en situaciones predecibles y para tratar información no rutinaria de forma general. Ejemplo: <i>PUEDE informarse sobre cómo abrir una cuenta bancaria, si se trata de una gestión sencilla.</i>
A2	La capacidad para procesar información sencilla y directa y comenzar a expresarse en contextos conocidos. Ejemplo: <i>PUEDE participar en una conversación rutinaria sobre temas sencillos y predecibles.</i>
A1	La capacidad básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla. Ejemplo: <i>PUEDE hacer preguntas sencillas sobre un menú y entender respuestas sencillas.</i>

Tabla 1. Descripciones de los niveles del MCERL

(Fuente: https://www.examenglish.com/CEFR/cefr_es.php)

En este trabajo nos centramos en los errores en inglés de nivel intermedio alto (B2 y C1). Según las pautas generales oficiales del MCERL (Consejo de Europa, 2002, p. 26), una persona con un nivel B2 de inglés:

1. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como

abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.

2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
3. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Un nivel C1 de inglés permite una funcionalidad completa en el trabajo o en un entorno académico. El nivel C1 permite una autonomía completa en un país de habla inglesa. Según las pautas generales oficiales del MCER (2002, p. 26), una persona con un nivel C1 de inglés:

1. Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
2. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
3. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
4. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

2.2. El análisis de errores

Aunque las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas han llegado a estudiar el entorno social, los procesos cognitivos y las estrategias comunicativas, las primeras teorías del análisis de errores siguen siendo

importantes para la enseñanza y el aprendizaje. Este estudio trata de la clasificación del análisis de errores, su estado actual para exponer las propuestas y para evitar los errores de la gramática inglesa.

2.2.1. Definición del análisis de errores

El análisis de errores surgió en la década de 1940, pero carecía de un marco teórico y metodológico concreto para explicar el proceso de ASL. Hasta los años 70, gracias a los esfuerzos de Corder (1967) y otros investigadores, el análisis de errores pasó a formar parte de la lingüística aplicada. En 1967, Corder clasificó por primera vez los errores lingüísticos en dos tipos: errores y desviaciones. Corder (1967) opina que los errores son regulares y reflejan sistemáticamente la capacidad lingüística del alumno en una etapa determinada. Y se producen porque los estudiantes de idiomas no comprenden plenamente las reglas de la lengua y, por tanto, parecen desviarse de las normas de la lengua meta. Sin embargo, las desviaciones son errores en el uso del lenguaje causados por el estrés emocional, la fatiga, la confusión del pensamiento, etc., que son irregulares. Pero todavía no hay criterios uniformes para juzgar un error específico.

No obstante, distintos investigadores han dado diferentes opiniones sobre la definición de error. Dulay y Burt (1982) afirman que los errores son un aspecto deficiente del habla o la escritura de los aprendices de idiomas. Ellis (1994, p. 51) señala que "An error can be defined as a deviation from the norms of the target language". Por su parte, Carl James (1998), sostiene que los errores son la parte infructuosa del lenguaje, y también apunta a la corregibilidad de una sentencia para determinar un error. Es decir, es posible determinar un "error" por el hecho de que el alumno sea capaz de corregirlo sin necesidad de referencias. Brown (2000, p. 226) define la desviación y el error como:

A mistake refers to a performance error that is either a random guess or a "slip," in that it is a failure to utilize a known system correctly. All people make mistakes, in both native and second language situations. [...] An error, a noticeable deviation from the adult grammar of a native speaker, reflects the competence of the learner.

Cree que todo el mundo comete errores, ya sea en su lengua materna o en una segunda lengua, pero que hay que distinguir cuidadosamente entre "mistake" y "error". El mal uso de un sistema lingüístico conocido debido a errores accidentales, que se producen tanto en el segundo inglés como en el nativo, es diferente de los errores en el aprendizaje de una segunda lengua. La distinción entre "errores" y "falta" suele ser difícil de demostrar en la práctica, pero podemos utilizar una tabla que resume las características que los distinguen.

ERROR	FALTA
Fallo de competencia (conocimiento)	Fallo de actuación (uso)
Sistemático	No sistemático
Predecible	Imposible de predecir
Inaceptable gramaticalmente, independientemente del contexto	Inaceptable en su contexto
Consecuente con las reglas de la IL	Fracaso en seguir una regla conocida
No es corregible	Es corregible
Se erradica difícilmente	Se erradica fácilmente
Elemento de la gramática del HN (Hablantes nativos)	Se produce tanto por HN como por HNN (Hablantes no nativos)
Significativo para el proceso de aprendizaje	No significativo para el proceso de aprendizaje
Puede presentar problemas de interpretación	No presenta problemas de interpretación

Oraciones claramente idiosincrásicas	Oraciones idiosincrásicas encubiertas
--------------------------------------	---------------------------------------

Tabla 2. Error y falta: rasgos definitorios

Así, como dice Abdullah (2010, p 1), *“In order to set a theoretical framework for the study, a definition of “error” should be made. There are many definitions of error made so far and there seems to be no consensus on a single definition.”*

Este autor sostiene que el “error” se refiere al insuficiente dominio de la lengua meta por parte de los alumnos, que pertenece a una laguna en sus conocimientos, y que no saben utilizar correctamente la lengua meta para expresar sus ideas. Por el contrario, cuando un alumno comete un fallo accidentalmente por olvido, sin prestar atención, al igual que los hablantes nativos a veces cometen errores al hablar y escribir. Esto puede considerarse como el *“mistake”*. Además de distinguir entre estas dos palabras, señala el punto más significativo de White (2021, p. 154) que:

Therefore, once a student has been taught a grammatical form in English, it becomes a mistake if they repeat the same error again. This is important because it means that whenever a student makes an error, it should be within the purview of the teacher to educate them as to the accurate grammatical form of that utterance. Conversely, in instances when a student has made a mistake, they should be encouraged to correct it themselves. It is this teacher’s belief that this process helps to foster an awareness of students’ own language accuracy, correct their own mistakes in the moment, and leads to a higher level of proficiency in the target language.

Por eso, en muchas ocasiones es difícil distinguir entre un error y una equivocación. Por ejemplo, la falta de ortografía de una palabra, que podría considerarse un error o una equivocación. Como no tenemos forma de saber si el alumno ha dominado realmente el vocabulario, no sabemos si ha escrito la palabra de forma incorrecta o si no ha memorizado la forma correcta de la palabra en primer lugar. Por lo tanto, si se encuentra un error o una

equivocación, debe corregirse rápidamente. El autor también sugiere que los alumnos escriban en la pizarra cada palabra pronunciada cuando hablen en clase después de haber desarrollado primero su lenguaje oral, lo que ayuda a todos alumnos de la clase a aprender juntos y a comprender los errores que pueden cometer, para poder corregirlos y aprender a tiempo.

Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación correcta y oportuna cuando cometen errores en el aprendizaje de una lengua. White (2021, p 158) hizo un estudio piloto de 14 semanas de duración demostró que los estudiantes hacían los mayores progresos cuando recibían comentarios correctos y orientación gramatical para los errores en el aprendizaje del inglés.

De hecho, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un proceso continuo en el que se cometen errores. Los errores tienen un papel en la adquisición de una segunda lengua. Al corregir repetidamente los errores, los estudiantes de una L2 pueden acercarse gradualmente a la lengua meta.

2.2.2. Clasificación de los errores

A partir de la teoría del análisis de errores, muchos estudiosos han comenzado a realizar amplias investigaciones sobre la clasificación de errores, distintos estudiosos tienen diferentes métodos de clasificar, pero todavía no hay una norma establecida.

Corder (1971) sostiene que los errores son inevitables en el proceso de aprendizaje. Los errores no sólo reflejan el proceso de aprendizaje del alumno, sino que también proporcionan una gran cantidad de información. El análisis de errores es el estudio de las diferencias entre el discurso producido por los alumnos que utilizan la lengua meta y el discurso producido por aquellos cuya primera lengua es la lengua meta, con el fin de identificar patrones en los

errores cometidos por los alumnos. Corder (1967) apunta a un enfoque de cinco pasos para el análisis de errores.

1. Recopilación de corpus. Seleccionar el corpus de análisis a partir de las expresiones orales, las expresiones escritas y la comprensión auditiva del alumno de L2.
2. Identificación de errores. Distinguir entre un error o una desviación, y también hay que diferenciar entre un tipo de forma estructural y un tipo de forma pragmática.
3. Descripción de los errores.
4. Interpretación de errores.
5. Evaluación de errores.

Por lo tanto, la teoría del análisis de errores empieza con los errores del aprendiente y analiza los patrones de aprendizaje de la lengua, los problemas que surgen y la búsqueda de soluciones. En este estudio, que se centra en la metodología de análisis de errores de Corder (1967), analizaremos brevemente a continuación estos cinco componentes mencionados anteriormente.

(1) Recogida de corpus: Deben recogerse muestras claras y significativas de los errores de los alumnos, aunque la forma y el número de muestras seleccionadas son importantes. Esto se debe a que la muestra debe reflejar la situación real del alumno de idiomas, ya sea en el corpus de texto del alumno o en el corpus oral, luego ser editada y cotejada en una lista de tipos de error.

(2) Identificación de errores: Las razones por las que surgen los errores de escritura de los alumnos suelen ser complejas. En primer lugar, es importante conocer los estándares normativos exactos de la lengua de destino. A continuación, distinga si el error es explícito o implícito; Coder (1971) señala

que son errores explícitos aquellos en los que la forma lingüística se desvía de los estándares normativos de la lengua meta, y errores implícitos aquellos en los que la forma superficial parece ser correcta pero no es lo que el hablante pretendía decir.

(3) Descripción de errores: se clasifican los errores recogidos y se reorganizan las frases correctas según el significado que los alumnos quieren transmitir en la intralingual lengua. Cuando describimos los errores, nos centramos sobre todo en los caracteres más superficiales y hacemos clasificaciones predeterminadas basadas en problemas comunes de los alumnos, como los errores ortográficos, sin explorar generalmente las causas en profundidad.

(4) Explicación del error: Una vez identificados y descritos los errores, se requiere una explicación de los mismos. Las razones de los errores pueden analizarse desde varias perspectivas, como la lingüística y la psicológica, para sugerir las modificaciones oportunas y mejorar las estrategias de enseñanza.

(5) Evaluar los errores: Tras analizar las causas y los ejemplos de errores, el investigador debe proponer soluciones adecuadas y sugerencias pedagógicas.

Algunos investigadores (Dulay y Burt, 1974) distinguen entre errores locales y errores globales. El error local es el uso incorrecto de un componente de una frase, como un sustantivo, un coronario, una preposición, etc., que no interfiere en la comunicación y la comprensión del significado del discurso. Sin embargo, los errores globales son más graves que los errores locales porque interfieren en la comunicación y destruyen el sentido del discurso. Por ejemplo, el uso incorrecto de correlativos, la inversión del orden, etc.

La clasificación de los errores puede hacerse de muchas otras maneras, en función de distintos criterios. Como en el caso de la clasificación propuesta por el investigador Vázquez (1991: 31, ampliada en 1999: 28).

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlinguales errores intralinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. Idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. Locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Tabla 3. Tabla de clasificación de los errores

La tabla anterior, dividida en niveles según diferentes criterios, presenta una clasificación de los errores correspondientes a cada nivel. En efecto, Virginia (2009, p. 5) ofrece un comentario profesional sobre esta clasificación e indica:

Estos principios no están ordenados al azar sino en una suerte de gradación desde los que se siguieron en un inicio en los AE (bajo el concepto de competencia gramatical) hasta los que han ido integrando el concepto de competencia comunicativa, con todo lo que conlleva. Esto produjo una ampliación de los principios para la catalogación de los errores.

Por ello, Richards (2013) propuso la clasificación de los errores de desarrollo al tiempo que aceptaba los errores intralingüísticos e interlingüísticos. Señala que los errores de desarrollo son las diversas suposiciones de reglas que los alumnos hacen sobre el aprendizaje de la lengua meta dado su limitado conocimiento de la misma, y son de tipo cognitivo.

De acuerdo con Corder (1967), se pueden clasificar los errores de los alumnos en tres categorías desde la perspectiva del desarrollo de la interlengua:

(1) El error pre-sistemático, que se refiere a los errores cometidos por los alumnos debido a la falta de reglas relevantes en la lengua de destino. Este tipo de error no es explicado ni corregido por su mismo.

(2) El error sistemático, que se refiere a un error cometido cuando el alumno no tiene un conocimiento completo de la lengua meta, que puede reconocer, pero no puede corregir por sí mismo y necesita que el profesor se lo recuerde.

(3) El error postsistemático, se trata de la equivocación cometida por un alumno que conoce las reglas de la lengua meta, pero que las ha olvidado

inadvertida o temporalmente. Son errores que el alumno puede explicar y corregir por sí mismo.

Corder (1967) afirma que el estudio de los errores lingüísticos es importante para los estudiantes de una LE. El análisis de los errores permite comprender la situación de aprendizaje del alumno y adoptar las estrategias de aprendizaje adecuadas. Esto evita la repetición de errores y, en última instancia, mejora las habilidades lingüísticas del alumno.

2.2.3. Estado actual del análisis de errores

Los errores de los alumnos en el proceso de aprendizaje de idiomas han sido el centro de atención de los investigadores del aprendizaje de una segunda lengua y se han desarrollado una serie de teorías y métodos para analizar los errores.

Teoría del análisis de contrastivo (en adelante AC)

El análisis contrastivo se popularizó la década de 1950, marcada por la obra de Lado (1957): *Linguistics across cultures*. Los fundamentos teóricos del análisis contrastivo el análisis contrastivo (AC de ahora en adelante), son la psicología de *la psicología conductista y el estructuralismo*. Su principal argumento es que los alumnos se apoyan en su lengua materna en la adquisición de una segunda lengua, transfiriendo la gramática y la cultura de su lengua materna a la segunda lengua, lo que provoca diferencias estructurales y errores con la lengua meta.

Es cierto que, como muchas teorías en desarrollo, el enfoque teórico del AC tiene algunas carencias. Por ejemplo, el estructuralismo considera que la lingüística debe centrarse en la estructura y la forma de la lengua. Sin embargo, cuando se comparan dos lenguas, surgen problemas de categorización o de incoherencia comunicativa. Además, según Lado (1957), la transferencia

positiva se produce cuando la lengua materna es similar a la lengua meta y la transferencia negativa cuando es diferente, y cuanto mayor sea la transferencia negativa, mayor será la interferencia. Por ejemplo, las del país europeo suelen hablar bien inglés porque su lengua materna se acerca al inglés en cuanto a fonética, vocabulario y sintaxis, por lo que la lengua materna tiene un efecto de transferencia positivo. Sin embargo, en el caso de muchos países asiáticos, la lengua materna influye más negativamente en la transferencia debido a las grandes diferencias entre la lengua materna y el inglés.

Lee (1968) desarrolló aún más esta hipótesis, llegando a sostener que las dificultades y los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras surgen principalmente de la influencia de la lengua materna. Así, dedujo que la diferencia lingüística es igual al grado de dificultad en el aprendizaje, y que las dificultades de aprendizaje conducen inevitablemente a errores en la expresión del lenguaje. Sin embargo, el problema es que las dificultades de aprendizaje no pueden deducirse directamente del grado de diferencia entre las dos lenguas. Con el tiempo, cada vez más investigadores han demostrado las limitaciones del análisis comparativo, por ejemplo, el conocimiento sociocultural también es importante para el aprendizaje de los hablantes de lenguas extranjeras (Galindo Merino, 2005).

Por lo tanto, es incierto atribuir los errores del aprendizaje de una segunda lengua simplemente a la interferencia de la lengua materna. Desde finales de los años sesenta, el análisis contrastivo ha sido criticado y sustituido gradualmente por el análisis de errores y los estudios de interlengua basados en la psicología cognitiva, pero el análisis contrastivo sigue siendo importante.

Teoría del análisis de errores (AE)

A finales de los años 60 y principios de los 70, como el análisis contrastivo no pudo predecir los errores que los alumnos podían cometer durante la adquisición de una segunda lengua, el foco de la investigación se dirigió al análisis de los propios errores lingüísticos como una parte inevitable del aprendizaje de una segunda lengua. Este fue un gran paso adelante.

El más importante pionero de la teoría del análisis de errores fue Corder (1967). Como se ha mencionado anteriormente, los errores son una característica importante del proceso de aprendizaje de un idioma, y el análisis de errores ha cambiado la dirección de la investigación, desde la evitación de errores hasta el estudio de los mismos, lo que ha proporcionado un enfoque más directo y eficaz para el estudio de la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, el análisis de errores también tiene una serie de limitaciones. En primer lugar, no existen criterios estándar para clasificar los errores. En segundo lugar, el análisis de errores se centra únicamente en los errores del alumno en el uso de la lengua, pero no presta atención al lenguaje correcto que se produce en la adquisición de la lengua de destino. Además, no hay suficiente material para apoyar y describir un sistema de errores lingüísticos que no analice y explique los errores en el contexto del proceso dinámico de adquisición y desarrollo del lenguaje (Al-Khresheh, 2016).

El concepto de interlengua (IL)

Debido a las carencias teóricas y prácticas del análisis contrastivo y del análisis de errores, el enfoque de la investigación se ha desplazado gradualmente desde la comparación de las similitudes y diferencias entre dos lenguas y el análisis de los errores de los estudiantes de idiomas hasta el estudio de los aprendices de idiomas y sus lenguas (Galindo Merino, 2007).

En cuanto a la definición de la interlengua, Selinker (1972) sostiene que la "interlengua" es un sistema lingüístico adquirido por los estudiantes de una segunda lengua en un momento dado que es distinto tanto de su lengua materna como de la lengua meta, y es un sistema lingüístico independiente.

Ellis (1994) también señala que los estudiantes de L2 comienzan con su lengua materna, pasan por la interlengua y finalmente llegan a la lengua meta. Por lo tanto, la interlengua es el camino que lleva de la lengua materna a la lengua meta, y los errores en el proceso de aprendizaje pueden considerarse una señal del desarrollo lingüístico del alumno. Entonces, es importante estudiar y analizar los tipos y las causas de los errores del alumno en la ASL para poder dominarla. Por supuesto, en el estudio de la interlengua, no debemos centrarnos únicamente en los errores lingüísticos, sino también en todo el sistema y la organización de la lengua. Karadjoukova (2017, p 2) publicó su investigación sobre el español interlingüístico en su estudio:

Sonsoles Fernández declara que el proceso está marcado por los errores de los alumnos y "la IL es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final" (Sonsoles Fernández, 1997:14). La autora define el fenómeno como un "sistema propio" de cada uno de los estadios por los cuales pasa el estudiante en el proceso de adquisición de la lengua meta. En su opinión, ese "sistema aproximado" detecta tanto formas "erróneas" como estructuras correctas respetando las normas del idioma que se aprende.

Características de la interlengua

En general, la interlengua es una lengua entre la lengua materna del alumno y la lengua meta, que contiene características tanto de la lengua materna como de la lengua meta, pero que difiere de ambas (Martín, 2020). Es un sistema lingüístico independiente. En la misma línea, Bailini (2016, p. 275) indica que:

En la constitución de la interlengua de cualquier aprendiz de una LE inciden variables lingüísticas y extralingüísticas: entre las primeras las más importantes son la transferencia, la variabilidad, la sistematicidad y la fosilización; entre las segundas la edad, las estrategias y los estilos de aprendizaje, la actitud hacia la LE, la aptitud lingüística y la motivación.

Ellis (1985) sostiene que la interlengua tiene tres características fundamentales:

(1) Es permeable, es decir, las reglas que componen el lenguaje mediado no son constantes. La infiltración de las reglas y los patrones de la lengua materna y de la lengua meta repercute en la interlengua.

(2) Es dinámica, lo que significa que la interlengua está siempre cambiando. Ese cambio es el resultado de la modificación gradual de las reglas existentes por parte del alumno para adaptarse a las nuevas reglas de la lengua meta mediante el aprendizaje y la realización de pruebas.

(3) Es sistemática, que significa que la interlengua es un sistema lingüístico relativamente independiente, con un sistema único de normas fonológicas, gramaticales y léxicas.

En resumen, los aprendices tienen características interlingüísticas típicas en el proceso de aprendizaje de la lengua meta, y al comprender estas funciones, los alumnos podrán acercarse a la lengua meta paso a paso, como indica Selinker (1972, p 277).

Eventos comportamentais relevantes numa psicologia do aprendizado de segunda língua deveriam ser identificáveis com a ajuda de construtos teóricos que presumam os principais aspectos da estrutura psicológica de um adulto sempre que ele tenta entender ou produzir frases numa segunda língua. Se, em uma psicologia do aprendizado de segunda língua, nosso objetivo é explicar alguns aspectos importantes da estrutura psicológica do adulto, então me

parece que lidamos basicamente com o modo como sujeitos bilíngues fazem o que Weinreich (1953, p. 7) denominou "identificações interlinguais".

Selinker (1972) estudia la interlengua desde la perspectiva de los procesos cognitivos y propone cinco procesos psicocognitivos.

El primero es la transferencia de la lengua, que se refiere al hecho de que ciertas reglas gramaticales de la interlengua se transfieren directamente desde la lengua materna. El segundo es la transferencia de la formación. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a través de la formación, ciertas características se transfieren a la interlengua. El tercero es una estrategia para el aprendizaje de una segunda lengua. Algunos componentes de la interlengua surgen de ciertas formas específicas de comunicación. El cuarto es la estrategia de comunicación en una segunda lengua. Esto se refiere al hecho de que ciertos componentes de la interlengua se producen a partir de ciertos modos específicos de comunicación. El quinto es la generalización excesiva de las reglas de la lengua meta.

De estos cinco procesos psicocognitivos, uno de los más importantes es la transferencia lingüística. Los estudiantes no pueden evitar cometer algunos errores en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Selinker (1972) cree que la interlengua tiende a volverse rígidas en un determinado momento de su desarrollo. Y es que la interlengua también tiene sus limitaciones.

Por ejemplo, en el estudio de los elementos léxicos y la sintaxis, los conocimientos semánticos y pragmáticos no están suficientemente estudiados. También se ignoran las características de los alumnos para aprender una lengua extranjera, porque el estudio de la interlengua toma como referencia la lengua meta, que puede no coincidir con las características de los aprendices.

Además, puede haber normas diferentes entre la interlengua y las distintas lenguas.

Resumen de las tres teorías

En primer lugar, las tres teorías difieren en su enfoque de los errores. La teoría del análisis contrastivo considera que los errores son defectos de la lengua del alumno que deben evitarse; la teoría del análisis de errores opina que los errores son un fenómeno inevitable del proceso de aprendizaje y que pueden proporcionar una gran cantidad de información para analizar en el proceso de aprendizaje; y la teoría de la interlengua señala que los errores son un componente del sistema lingüístico.

En segundo lugar, estas tres teorías estudian elementos y razones diferentes. El análisis contrastivo consiste en comparar dos sistemas lingüísticos en el tiempo, predecir y explicar los errores y las dificultades comparando las similitudes. El análisis de errores trata de demostrar que los errores en el proceso de aprendizaje no se deben exclusivamente a la influencia de la lengua materna, sino que reflejan estrategias de aprendizaje comunes. La teoría de la interlengua tiene como objetivo proporcionar una descripción concreta del sistema de la interlengua y revelar el desarrollo fonológico, léxico, gramatical y pragmático de la interlengua, para que nuestra enseñanza de lenguas extranjeras pueda basarse en un enfoque más científico, objetivo y consciente.

Por lo tanto, estas tres teorías tienen sus propios beneficios y no pueden sustituirse. Lo que sí tienen en común es que todas ellas ayudan a los profesores y a los alumnos a enseñar y aprender una segunda lengua en cierta medida.

2.3. Los errores gramaticales

Como he señalado anteriormente, los errores son desviaciones sistemáticas de las normas de la lengua meta que surgen porque el aprendiz aún no ha interiorizado la forma correcta o no conoce las reglas. (Corder, 1975; Ellis, 1997; Larsen Freeman, 1991). Identificar los errores es fundamental porque da sentido a nuestra investigación. Además, los errores pueden ayudarnos a crear categorías. Podemos clasificar los errores en función de su ubicación en el sistema de la lengua de destino. Según Dulay, Burt y Krashen (1982), la jerarquía de los errores puede dividirse en: fonológicos, semánticos, gramaticales, morfológicos, sintácticos, textuales o del discurso. El presente estudio se centra en el nivel de errores gramaticales. Para la definición de gramática, Quirós (2005, p. 202), expone que:

... gramática es el estudio de su sistema según un modelo teórico-normativo de un idioma en particular (francés, langue; alemán, Rede), para expresarse correctamente a partir de la codificación en reglas, extraídas en modo consciente, por lo general, de la tradición y docencia, y sincrónicamente, mediante el uso idiomático, en parte.

En esta cita se puede entender la importancia de las reglas gramaticales en el aprendizaje de idiomas. La gramática son las reglas que componen las oraciones y sólo dominando las reglas básicas de la gramática podrás comunicarte y expresarte mejor con los demás. Sin embargo, cada lengua tiene su propia gramática, que puede ser similar o completamente diferente. Así, en la gramática inglesa también se establecen reglas, se siguen estructuras específicas para combinar correctamente las palabras. En cuanto a los errores gramaticales, pueden dividirse (James, 1998) en errores morfológicos y errores sintácticos. Hay que distinguir entre los dos, ya que hay grandes diferencias.

2.3.1 Errores morfológicos

El estudio de la morfología desempeña un papel crucial en la comprensión de la naturaleza del lenguaje. Esto se debe a que la morfología, como rama de la lingüística (Gurillo,1998) estudia el léxico, centrándose en su estructura interna, los patrones de formación de las palabras y los cambios morfológicos asociados a ellas. Por su parte, Bosque (1983, p. 115) sostiene que:

Es importante tener presente, pues, que no todo aquello que repercute directa o indirectamente en el léxico forma parte de la Morfología. Las unidades léxicas tienen, como sabemos, un significado, y existe una disciplina que lo estudia: la Lexicología. También tienen una función dentro de la oración (sujeto, objeto, predicado), cuyo estudio corresponde a la Sintaxis.

Además, como el vocabulario es la unidad básica del lenguaje, muchas áreas importantes de la lingüística, como la sintaxis, la semántica y la fonología, implican inevitablemente el estudio de las características sintácticas (Burraco, 2005), semánticas y fonológicas de la palabra. Así pues, la investigación morfológica no sólo es relevante para otros aspectos de la gramática, sino que también está estrechamente relacionada con otras disciplinas. Cada vez son más los lingüistas que empiezan a trabajar en el campo de la morfología.

A partir del siglo XX, los lingüistas estructuralistas han hecho de la morfología y la fonología su principal objeto de estudio y han explorado durante mucho tiempo la relación entre ambas. Como resultado, la investigación morfológica comenzó a recibir atención. Las palabras y los morfemas como unidades básicas de la investigación morfológica, se convirtieron en uno de los principales objetos de estudio de la lingüística. Los lingüistas definen una palabra como la forma libre más pequeña, lo que significa que no necesita aparecer en una posición fija.

El significado del lenguaje está determinado por la estructura y distintos tipos de estructuras dan lugar a diferentes significados, por lo que, en la escritura, el tipo de palabras que se utilicen incorrectamente se clasificarán como errores gramaticales. Serrano, (2013, p. 191) explica al respecto que:

Así, los errores morfológicos son los errores que conllevan un fallo en el cumplimiento de las normas gramaticales para proporcionar una parte (sufijos, terminaciones plurales, etc.) a una palabra perteneciente a cualquiera de las diferentes clases de palabras en inglés: nombres, verbos, adjetivos, adverbios y preposiciones.

Por lo tanto, los errores morfológicos son muy variados y sus causas muy complejas. Según Alexopoulou (2006, p. 21-22), para determinar si un error es un error morfológico también hay que tener en cuenta los siguientes casos:

a) Omisión (OM): ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. Afecta sobre todo a elementos funcionales, como por ejemplo los artículos y las preposiciones:

* espero verte _ próxima semana¹¹

b) Adición (AD): presencia injustificada de un morfema o de una palabra que no debería aparecer y por lo tanto es redundante.

* un otro día

c) Elección falsa (EF): elección de un morfema o de una palabra incorrecta en un determinado contexto. Se trata, en la mayoría de los casos, de sustituir una unidad gramatical por otra. Es típico el ejemplo de la elección falsa de las preposiciones:

* Vivo a Atenas

d) Forma errónea (FE): uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería la correcta. A nuestro modo de ver, éstos son errores típicamente formales que reflejan ignorancia o inobservancia de las reglas gramaticales. Es el caso muy frecuente de la formación errónea de las formas verbales:

* penso

e) Colocación falsa (CF): colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas alterando el orden sintagmático del enunciado. Estos errores suelen ser, aunque no siempre, interlinguales, ya que su causa más frecuente parece ser la interferencia. Es el caso de la alteración del orden del adjetivo:

* la civil guerra

Los errores morfológicos incluyen más componentes y son más complejos que los errores sintácticos. Por ello, hay que prestar más atención a la hora de estudiarlos.

2.3.2 Errores de sintaxis

Todas las frases de las lenguas naturales no están simplemente ordenadas de forma lineal, sino que tienen una estructura interna. La rama de la lingüística que estudia las reglas de la estructura interna se llama la sintaxis. Como el ejemplo de Bosque (1983, p.122)

En términos sintácticos, diríamos que la construcción TV de N es muy productiva. Son, efectivamente, millones las unidades que podríamos construir siguiendo este esquema, independiente de que las relaciones semánticas que se estableciesen en su interior fueran o no similares. Si nos fijamos en el esquema «ser + de + Adv. de grado + infinitivo» veremos que el número de secuencias efectivamente obtenibles (ejemplo: ser efe poco comer) es mucho menor que el de las secuencias posibles teóricamente. Por último, si nos fijamos en el esquema «De + N + en + adverbio» veremos que sólo la cumple una secuencia en nuestra lengua: De vez en cuando.

Desde que Chomsky introdujo la gramática generativa transformacional en la década de 1950, ésta se ha convertido rápidamente en la teoría central de la sintaxis formal moderna, con el objetivo de diseñar una forma generativa que pueda explicar todas las oraciones de las lenguas humanas (Jenkins, 2002).

Los errores de sintaxis implican errores en las relaciones entre las partes de una frase. Pueden aparecer manifestados por el descuido de la sintaxis y el desorden gramatical.

En la vida cotidiana, cuando nos comunicamos con los demás podemos omitir palabras o hablar desordenadamente, es un fenómeno que se produce a menudo en el discurso oral, aunque sea en hablantes nativos. Sin embargo, en la forma escrita, si una frase no está escrita según la estructura gramatical correcta, se considerará un error sistemático (Serrano, 2013, p. 192):

Los errores en sintagmas implican errores en las relaciones entre partes de una frase, mientras que los errores en frases incluyen errores en cualquier tipo de sintagma completo dentro de la estructura de una frase. Estas anomalías pueden tener distintas características, como que el sintagma completo sea omitido, "In my opinion, they met in a train station, but they didn't recognize"

Como se ha mencionado anteriormente, hay muchas formas de clasificar los errores y muchas categorías, y es importante identificar los criterios de clasificación cuando elegimos el tema de estudio.

2.4. Lingüística de corpus

En los últimos años, los enfoques lingüísticos de corpus se han utilizado ampliamente en la investigación de la escritura en la enseñanza y el estudio de la escritura en una segunda lengua. En general, los métodos de la lingüística de corpus se utilizan en la dirección de grandes muestras y están evolucionando hacia enfoques multivariados y automatizados. Cada vez más investigadores (Mancera, Martínez, y Canales, 2002, p, 1) utilizan corpus para explorar las características de la interlengua y los modelos de desarrollo de la producción lingüística escrita de los estudiantes.

Muchos de los estudios en este campo, especialmente los relativos a análisis de errores e interlengua, han de hacerse a partir de un corpus de materiales producidos por estudiantes extranjeros, de forma que se trabaje sobre datos reales recogidos de forma sistemática y organizada.

Se trata de un enfoque de investigación de corpus basado en la investigación de la escritura en segundas lenguas, que consta de dos aspectos principales: el estudio de la producción escrita y el análisis de los errores de escritura. Gracias a los corpus, los investigadores pueden examinar diferentes perspectivas y utilizar grandes muestras de datos para comparar, lo que amplía fundamentalmente las perspectivas y los métodos de investigación en los estudios sobre la escritura en segundas lenguas. En cuando a la lingüística de corpus, Bernal Chávez e Hincapié Moreno (2018, p. 35) explican que:

Los primeros trabajos basados en aproximaciones de lingüística de corpus datan del siglo xix. En 1857 se inició la construcción del Oxford English Dictionary por parte de la Philological Society of London, trabajo que en 1878 retomaría la Oxford University Press. La creación de este diccionario se basó en la toma de citas como ejemplos lexicográficos y en la selección de datos textuales para la elaboración del diccionario, todo de manera manual. En 1897, J. Kading, lingüista alemán, trabajó fuertemente en la constitución de un corpus de cerca de once millones de palabras procedentes de la lengua alemana, con el fin de analizar la distribución de las letras y sus secuencias.

Sostienen que la lingüística de corpus nació en torno a la década de 1980 y se centra en los textos de las lenguas naturales y con el objetivo de utilizar los corpus para aportar pruebas objetivas a la investigación lingüística y orientar el desarrollo de las lenguas naturales.

Hasta el día de hoy sigue siendo una poderosa herramienta para los lingüistas de corpus que exploran el lenguaje natural, como Reppen y Simpson-Vlach (2019, p, 104) indican:

By using a variety of computer-based tools, corpus linguists can explore different questions about language use. One of the major contributions of corpus linguistics is in the area of exploring patterns of language use. Corpus linguistics provides an extremely powerful tool for the analysis of natural language and can provide tremendous insights as to how language use varies in different situations, such as spoken versus written, or formal interactions versus casual conversation.

De acuerdo con Granger (1999), la investigación con corpus de aprendices se utiliza principalmente para dos objetivos: en primer lugar, el estudio de los errores de los aprendices y, en segundo lugar, las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. El presente estudio pertenece a la primera categoría, y estamos llevando a cabo un estudio más preciso y sistemático de los errores de escritura de los estudiantes de inglés en los niveles de lengua B2 y C1.

Los recursos del corpus pueden centrarse en el uso de una palabra o frase. Esto proporciona un enfoque particular de la enseñanza y la investigación en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Reppen y Simpson-Vlach (2019, p, 37) dicen que: "The traditional way of measuring the usefulness of items is to discover their frequency and range in a relevant corpus." El corpus crea un entorno y una plataforma favorables para la búsqueda en el corpus mediante herramientas de indexación, por ejemplo, y para comprender el uso real de nuevas palabras y frases utilizando el corpus y el software de estadísticas de frecuencia de palabras.

Para estudiar los errores de escritura de los alumnos, los investigadores suelen necesitar recopilar un gran número de textos de escritura para investigar, ya

que esto hace que los resultados sean más creíbles y convincentes (García-Martín y Sánchez, 2011). De este modo, el corpus permite a los investigadores realizar un gran número de análisis de textos del corpus y analizar los datos de forma rápida y sencilla, así como observar los ejemplos de manera clara y simple.

Esto ha ayudado a los investigadores a investigar y estudiar los errores comunes en la escritura de los estudiantes a partir de estos datos y ejemplos. También son capaces de utilizar la teoría del análisis comparativo para la atribución y de encontrar métodos y estrategias adecuados para la enseñanza de la escritura.

3. CORPUS Y MÉTODO

Este estudio es un enfoque de corpus para el estudio de los errores de escritura y las causas de los errores. La recopilación del corpus, el etiquetado y la recuperación y el análisis de los tipos de errores ha sido el objetivo de este estudio. Recogimos 162 redacciones de una escuela de idiomas de España para construir nuestro propio corpus. Con el fin de analizar los errores que suelen aparecer en los escritos, hemos marcado los errores en el corpus y hemos contado los más frecuentes. Mediante el análisis de este corpus de escritura, pudimos comprender la situación actual de la escritura de los alumnos, de modo que, también podemos buscar errores comunes en la escritura de los alumnos de nivel de inglés B2 y C1 y explorar la clasificación y las causas de los errores gramaticales. Además, podemos ayudar a los profesores para que descubran mejores estrategias de enseñanza para mejorar las habilidades de escritura en inglés de los alumnos, desarrollando el interés por la escritura y evitando los errores frecuentes al escribir.

3.1. El Corpus

Este estudio utiliza un enfoque de corpus para investigar los errores de escritura y sus causas, centrándose en la recopilación, el etiquetado, la recuperación y el análisis de los tipos de errores (Ferreira, Elejalde, y Vine, 2014).

Para este estudio, seleccionamos en total a 162 alumnos de nivel de lengua B2 y C1 que habían aprobado los exámenes de Cambridge. En el caso de los alumnos de nivel B2, recogimos 109 redacciones que contenían un total de 20.106 palabras. Así mismo, recopilamos 53 redacciones de alumnos con nivel C1, con un total de 13.130 palabras.



RECENTLY USED CORPORA		NEW CORPUS	
Corpus B2	English	20,106	
Corpus C1	English	13,130	

Figura 2. Recuento de palabras para el Corpus B2 y el Corpus C1.

Guardamos los ensayos de ambos niveles en formato de texto plano (txt) y los analizamos mediante un corpus autoconstruido. Así, obtuvimos dos corpus que se denominaron Corpus B2 y Corpus C1 respectivamente.

3.2. Método

Este estudio adopta una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, con el análisis de errores como método básico, y utiliza datos estadísticos. Aplicamos los cinco pasos del análisis de errores propuestos por Corder (1967):

1. Recogida de corpus
2. Identificación de errores
3. Clasificación de errores
4. Categorización de errores
5. Interpretación y evaluación de errores.

En primer lugar, recogimos las redacciones en inglés de nuestros alumnos de B2 y C1 y, a continuación, utilizamos Grammarly (<https://app.grammarly.com/>), una herramienta online de corrección gramatical y corrección de textos, para hacer un análisis preliminar de las redacciones y recopilar los errores gramaticales del texto, y después etiquetamos el texto comprobando e identificando los siguientes errores con sus abreviaciones: Forma (fm), frase verbal (vp), frase nominal (np), pronombre (pr), frase adjetiva (aj), adverbio (ad), frase preposicional (pp), conjunción (cj), vocabulario (wd), colocación (cc) y oración (sn). Con ello se pudo realizar una clasificación y un análisis más detallados de los errores de la escritura de los alumnos.

La figura 3 muestra una selección del corpus recogido en el que se ha etiquetado el corpus con errores. Por ejemplo, [vp,-] es una etiqueta de errores verbales. Cotejamos y analizamos estas etiquetas para analizar los errores gramaticales de los alumnos.

As a student in this college, I would like to write you this letter in order to give the student committee my opinion about the idea of having a guest speaker.
Firstly, I think that it is a fantastic idea because listen [vp,-] to the advice of a professional can help us to find our way after college. It can be useful for us in order to find the motivation to follow our dreams and goals in life.
Personally, I would prefer to have Anna Khan as a the [np,-] first speaker because I'm also very interested in both photography and nature and because normally artistic professions like hers are very difficult when you are starting your career.
Probably many of us have in mind a profession like that [sn,-] but we are afraid of choosing a job with a not vert [fm,-] safe future.
I would find it really interesting if she could tell us about her first years as a photographer.

Figura 3. Una selección del corpus

Además, para analizar y categorizar el corpus que hemos recopilado, hemos elegido la herramienta de recuperación de corpus llamada *Sketch Engine* (<https://www.sketchengine.eu/>) para estudiarlo con mayor precisión. *Sketch Engine* es una herramienta de identificación y análisis de corpus que identifica palabras, frases y otros elementos léxicos del corpus y los muestra en el contexto en el que aparecen, de modo que podemos localizar la frase en la que se encuentra el error, como se ve en la figura 4.

doc#0 a responsibility that I couldn't [	vp	, -] like to assume.</s><s>I sug	
doc#0 e College web, [sn,-] for doing [	vp	, -] a survey about that.</s><s>	
doc#0 going to Canada because it is [	vp	, -] my dream since I was a child.	
doc#0 l.</s><s>The sightseeing are [	vp	, -] marvelous.</s><s>Furtherm	
doc#0 .</s><s>Regarding to record [	vp	, -] my trip and put [vp,-] it in [pp	
doc#0 › record [vp,-] my trip and put [	vp	, -] it in [pp,-] your website, I wo	
doc#0 o inform you that I have been [	vp	, -] to Australia last year; for this	
doc#0 nvinced this could be happen [	vp	, -] to me, but for once in my life	
doc#0 ;>Well, first of all, as I've been [	vp	, -] in Canada last year, I have to	
doc#0 eems incredible for me to won [	vp	, -] two week [fm,-] holiday [np,-]	
doc#0 ause we are not experts using [	vp	, -] video cameras.</s><s>But w	
doc#0 will need someone to explain [	vp	, -] me how the video camera wc	

Figura 4. Buscar errores verbales

Podemos utilizar esta herramienta para analizar rápidamente el corpus y sacar conclusiones. Por último, vamos a describir las razones de los errores para poder comprender mejor los errores de escritura de los alumnos de ambos niveles.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de datos

Los datos identificados se pueden ver en la tabla 4:

	Número de redacciones	Total de palabras	Número medio de palabras por redacción
Corpus B2	109	20.106	184
Corpus C1	53	13.130	248

Tabla 4. Estadísticas de los dos corpus

Como todos sabemos, en los exámenes de nivel de idiomas, cada nivel tiene un determinado requisito de número de palabras para la sección de escritura. Este requisito es a la vez una evaluación obligatoria de la capacidad de redacción y está determinado por el contexto general del trabajo en su conjunto y el tiempo disponible para el examen.

En esta tabla, podemos ver que el promedio de palabras por ensayo de nivel B2 de nuestros estudiantes es de 184 palabras, lo que coincide con el requisito del examen de nivel B2 de Cambridge de escribir entre 140 y 190 palabras. Además, la media de palabras de cada uno de las 53 redacciones de nivel C1 que recogimos es de 248, lo que también se ajusta al requisito del examen de nivel C1 de Cambridge de escribir entre 220 y 260 palabras.

Por lo tanto, esto puede demostrar que la mayor parte de los alumnos cumplieron con los requisitos de recuento de palabras para los exámenes de nivel en sus escritos. Ellos cumplen nuestros requisitos para ambos niveles de estudio y nos permiten ser más creíbles en nuestro análisis de los resultados.

Por otra parte, identificamos los 11 tipos de errores en el Corpus B2 y en el Corpus C1 y contamos el número de cada error y la proporción de ese tipo de error. Los resultados obtenidos son los que se ven en la tabla 5, a la izquierda se observa el corpus B2 y a la derecha el corpus C1.

Tipo de error (Símbolo de marcado)	Corpus B2		Corpus C1	
	Número total de errores	Porcentaje de cada error	Número total de errores	Porcentaje de cada error
Forma (fm)	118	10.70%	94	13.23%
Frase verbal (vp)	164	14.88%	104	14.65%
Frase nominal (np)	106	9.61%	83	11.69%
Pronombre (pr)	20	1.81%	27	3.80%
Frase adjetiva (aj)	3	0.27%	1	0.14%
Adverbio (ad)	5	0.45%	6	0.84%
Frase preposicional (pp)	171	15.42%	97	13.66%
Conjunción (cj)	5	0.45%	7	0.98%
Vocabulario (wd)	157	14.25%	108	15.21%
Colocación (cc)	62	5.63%	18	2.54%
Oración (sn)	291	26.41%	165	23.24%

Total (Número)	1102	710
----------------	------	-----

Tabla 5. Estadística de clasificación de errores

Combinando las dos tablas anteriores, podemos ver que el Corpus B2 incluye 109 redacciones en inglés con un total de 1.102 errores, de los cuales 291 son errores sintácticos, lo que representa el 26,41% del total de errores y ocupa el primer lugar. Le siguen 171 errores en preposiciones, que representan el 15,42% del total de errores y ocupan el segundo lugar. Además, los errores en los verbos, las formas de las palabras, los nombres y el vocabulario también son más frecuentes y requieren atención.

Los datos de errores del corpus C1 son similares a los del corpus B2, con un total de 710 errores en 53 escritos en inglés C1, con el mayor número de errores también en sintaxis (23,24%) y el segundo más alto en vocabulario (15,21%). Los errores más bajos siguieron siendo los adjetivos, los adverbios y las conjunciones.

En total, hemos estudiado 11 tipos de errores gramaticales, pero no hemos podido presentarlos todos en detalle ni analizar ejemplos. Esto se debe a que hay algunos tipos de error en este corpus que están tan poco representados que no son muy significativos para el análisis. Así, para mostrar los principales tipos de error con mayor claridad, hemos seleccionado los seis más importantes y los hemos utilizado para crear la figura 5.

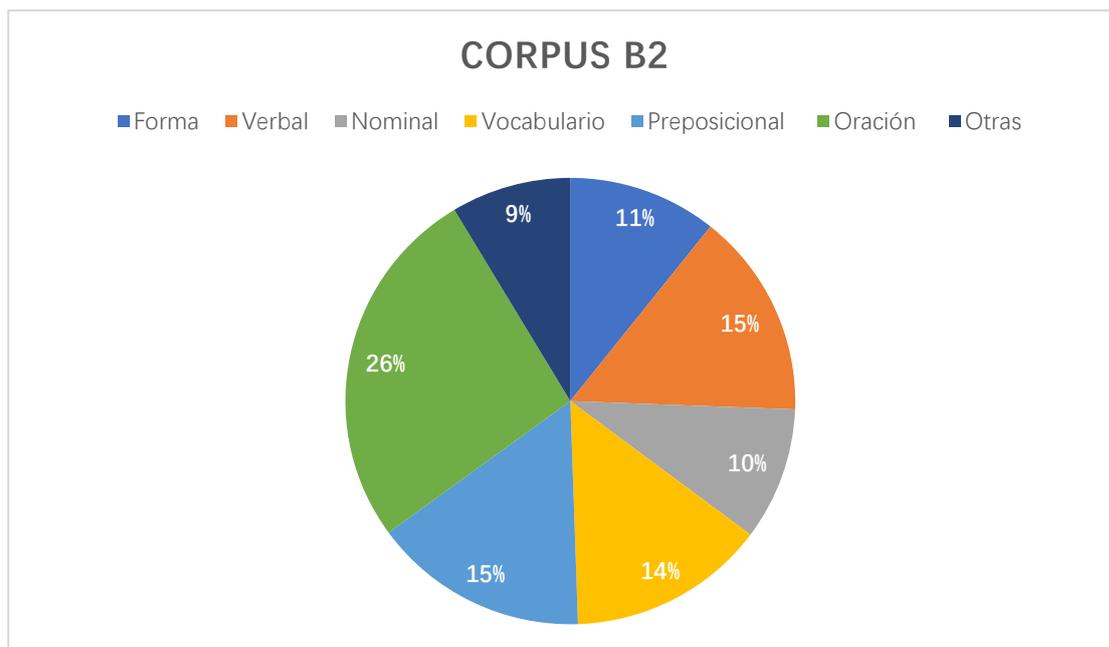


Figura 5. Errores principales del nivel B2

Como podemos ver en el gráfico, estos seis errores representan el 91% del total de errores. Los errores sintácticos son alrededor del 26%, los errores de frases verbales el 15%, los errores de preposición el 15%, los errores de vocabulario el 14%, los de formación de palabras el 11% y los errores de frases nominales el 10%. De ellos, los errores sintácticos representan una proporción significativamente mayor que la de los otros tipos de errores. La proporción de verbos, vocabulario y preposiciones resulta muy similar, como se observa en la figura 6.

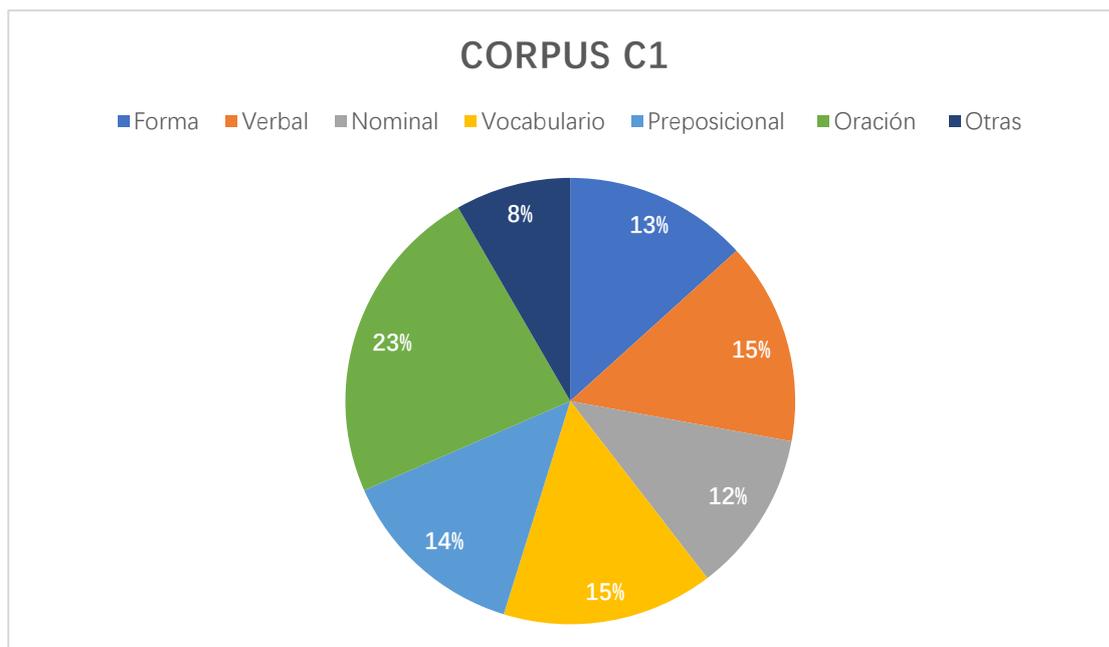


Figura 6. Errores principales del nivel C1

En el gráfico 6 podemos ver que estos seis tipos de errores representan el 92% del total de errores, los errores sintácticos el 23%, los errores de frases verbales el 15%, los errores de vocabulario el 15%, los errores de preposición el 14%, los de formación de palabras el 13% y los errores de frases nominales el 12%. Al igual que en el gráfico anterior del corpus B2, los errores sintácticos también son los que más errores producen, y los errores verbales, de preposición y de vocabulario también son los que más errores cometen y están muy próximos entre sí.

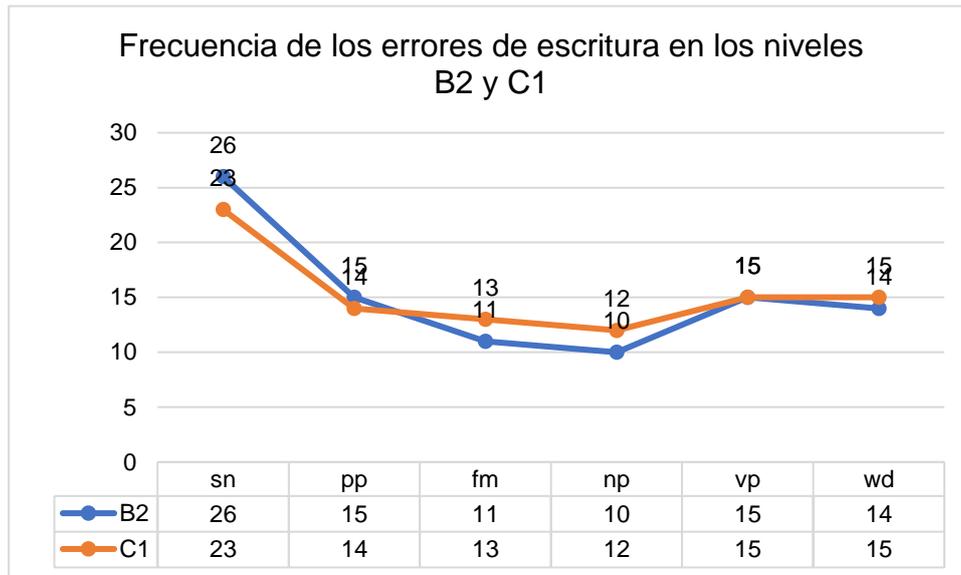


Figura 7. Frecuencia de 6 errores en los niveles B2 y C1

El gráfico 7 muestra que el porcentaje de errores gramaticales es similar para los niveles B2 y C1, y que en general los 6 principales errores son los mismos para ambos niveles: sintaxis, vocabulario, preposiciones, formación, verbos y nombres. Esto demuestra que, a medida que mejoran las habilidades lingüísticas, estos errores no desaparecen ni disminuyen mucho, pero siguen siendo dignos de nuestra atención.

Debido al gran tamaño del corpus, con un total de 1.812 errores gramaticales, no es posible presentarlos todos. A continuación, hemos seleccionado seis de los errores más frecuentes como ejemplos para ilustrarlos y proporcionar una visión contextual de las razones de los errores de los estudiantes en la escritura, y sugerir sugerencias de enseñanza adecuadas. Para mostrar claramente los errores de escritura, hemos puesto en **negrita y subrayado** los errores en las frases de ejemplo para que el lector pueda leerlos. Seguidamente, analizaremos cada una de los seis tipos de error con ejemplos.

4.2 Análisis de los tipos de errores de redacción

Tal y como se dice en el Marco Teórico, en este apartado se analiza los tipos de errores de redacción.

4.2.1 Errores sintácticos (sn)

Hay ocho tipos de errores sintácticos, entre los que se encuentran las incompletas, los defectos estructurales, la puntuación, la comparación, el paralelismo y las relaciones sujeto-subordinado. En el corpus que hemos recogido, hemos comprobado que los errores más comunes que cometen los alumnos se centran en un elevado número de oraciones incoherentes e incompletas, defectos estructurales y de puntuación.

doc#0 : transport.	</s><s>To summarize [	sn	, -]	many of them are outlined.	</s><	
doc#0 are developed.	</s><s>Nowadays [	sn	, -]	it is appropriate in order to satisf	.	
doc#0 [wd, -] locations.	</s><s>However [	sn	, -]	the people complain about exper		
doc#0 teenagers.	</s><s>In other cases [	sn	, -]	there are others who spend their		
doc#0 deciding it.	</s><s>In my opinion [	sn	, -]	there is a middle point with some		
doc#0 ivities.	</s><s>So understandably [	sn	, -]	there is a great demand for peop		
doc#0 ity of the automobiles is first-class [	sn	, -]	and they have been recently renc			
doc#0 ctly cheap to use it, consequently [	sn	, -]	more and more people are startir			
doc#0 be things to improve in every cart [	sn	, -]	but Valencia has a [np, -] food ser			
doc#0 n to the report you are producing, [	sn	, -]	are to show how does it work no			

Figura 8. Búsqueda de errores sintácticos

Estos son algunos de los errores sintácticos del corpus que hemos recogido. En este trabajo, hemos seleccionado ejemplos con un elevado número de errores de los alumnos para explicarlos y analizarlos.

- ① **However** this type of diet is affecting human health.
- ② **First of all** I would like to thank the student committee for giving this chance to us.
- ③ **In other cases** there are others who spend their free time as they want without parents [np,-] supervision.
- ④ In my case is TGB or "the good **burger:** It is big [np,-] company which...
- ⑤ The fact that there are different kinds of meals makes that you can eat sushi with people who don't like **it.** because they can choose between the other chances, **That's** why
- ⑥ When you visit the cart of **Valencia I'm** sure you are thinking on [pp,-] eating the best paella.
- ⑦ But in the majority of **cases** this is not healthy food, **it** contains a lot of fats and calories.
- ⑧ I thank you for inviting me for being [cc,-] the introducer **but** I'm not **interested,** I am very shy and I don't think that I'm the indicated person for this job, I'm sure it will be a very interesting evening.
- ⑨ **In all the idea is great and I'm looking forward to it.**
- ⑩ **Even though there is a possibility to order it by phone or by internet.**
- 11 Finally, for [pp,-] my experience, you'll fall in love with this restaurant and I'm sure that you will want to **repeat.**
- 12 **If you allow me to focus on my education.**

En las frases ①②③ debería ponerse una coma después de la palabra subrayada. Por ejemplo, "however" es un adverbio, no una conjunción, y no puede ir seguido directamente por una coma, sino por un punto o un punto y coma, normalmente seguido de una coma.

Las frases ④ y ⑤ son incorrectas en el uso de la puntuación. En la frase ④, se debería de poner “the good burger”, sin el punto y coma. En la frase ⑤, “who don't like it.”, debe eliminarse el punto extra y la parte posterior a “the other chances,” debe cambiarse de una coma a un punto, porque la frase está terminada y le sigue una nueva frase.

Las oraciones ⑥ ⑦ y ⑧ también muestran errores de puntuación.

En la frase ⑥, la palabra “Valencia” debe ir seguida de un punto. En la frase ⑦, debe añadirse una coma después de “the majority of cases” para separar las dos partes, la palabra “it” debe ir en mayúsculas y la coma debe sustituirse por un punto, ya que pertenece a dos partes diferentes. En la frase ⑧, la coma que sigue a la palabra “interesado” debe sustituirse por un punto.

Las frases ⑨, ⑩, ⑪ y ⑫ muestran defectos de estructura oracional. En la frase ⑨, la frase carece de sujeto, por lo que es incorrecta.

En la frase ⑩, la oración es poco clara y está incompleta. En la frase ⑪, debe añadirse el pronombre “it” después de la palabra “repeat” para completar la frase. La frase ⑫ también es una frase incompleta a la que le falta algún componente.

La mayor proporción de errores sintácticos que encontramos en este estudio son errores en el uso de la puntuación. Esto puede deberse a que los estudiantes no prestan atención a los detalles cuando escriben sus redacciones, o a que no las revisan una vez que han terminado de escribirlas, lo que da lugar a este error tan básico. También podría deberse a una transferencia negativa de la lengua materna, en la que los alumnos no saben cómo utilizar los signos de puntuación o dónde romper las frases correctamente. Aunque se trata de un pequeño error, el gran número de errores sintácticos tanto en el nivel B2 como en el C1 es algo que creemos que debe

tomarse en serio, ya que es importante ser disciplinado al escribir, por ejemplo, al redactar cartas y correos electrónicos.

4.2.2 Errores en las frases verbales (vp)

Los principales errores de los verbos incluyen errores en el transitivo, la frase, el definido/indefinido, la inflexión, el tono, el modo, la concordancia y el tiempo. La mayoría de los errores en el corpus de escritura que hemos recogido son de tiempo y modo.

A continuación, se muestran algunos de los errores verbales del corpus recopilado en la figura 9.

doc#0 a responsibility that I couldn't [	vp	, -] like to assume.</s><s>I sug	
doc#0 e College web, [sn, -] for doing [	vp	, -] a survey about that.</s><s>	
doc#0 going to Canada because it is [	vp	, -] my dream since I was a child.	
doc#0 l.</s><s>The sightseeing are [	vp	, -] marvelous.</s><s>Furtherm	
doc#0 .</s><s>Regarding to record [	vp	, -] my trip and put [vp, -] it in [p	
doc#0 r record [vp, -] my trip and put [	vp	, -] it in [pp, -] your website, I wo	
doc#0 o inform you that I have been [	vp	, -] to Australia last year; for this	
doc#0 nvinced this could be happen [	vp	, -] to me, but for once in my life	
doc#0 ;>Well, first of all, as I've been [	vp	, -] in Canada last year, I have to	
doc#0 eems incredible for me to won [	vp	, -] two week [fm, -] holiday [np, -]	
doc#0 ause we are not experts using [	vp	, -] video cameras.</s><s>But w	
doc#0 will need someone to explain [	vp	, -] me how the video camera wc	

Figura 9. Búsqueda de errores en las frases verbales

Estos son algunos de los errores verbales del corpus que hemos recogido, y aquí elegiremos algunos ejemplos de errores de los alumnos para explicarlos y analizarlos.

① It is a fact that the popularity and variety of ready meals, such as microwave meals and fast food, **has** tremendously increased in recent years.

② Also, its routes **doesn't** cover all the zones of the city set up by the city-hall that claims people to use an ecological and healthy way of transport with facilities in parking and supported by any kilometers of cycling line around the city.

③ About what should be included in her speech, hearing about how she started working as a photographer and how did she **become** immersed with [pp,-] the film industry would be interesting.

④ This leads to **choose** meals that are easy to prepare and ready-to-go [fm,-].

⑤ ... it could help us **finding** what most motivates us by seeing the career path of different professionals.

⑥ If metros and buses circulate more often, more people **would** use them and the number of private cars would decrease.

⑦ Regarding who I'd rather **talking** with the students, in my opinion [sn,-] Anna Khan would be the best option.

Las frases ①②③④⑤ muestran errores de los tiempos verbales.

En la frase ①, "has" debe cambiarse por "have". Esto se debe a que "has" y "have" son dos formas diferentes del mismo verbo, siendo "have" la forma original del verbo y "has" la tercera persona del singular de "have". Según las reglas de la gramática inglesa, "have" se utiliza en la primera, segunda y tercera persona del plural, mientras que "has" se utiliza en la tercera persona del singular. Así que, en esta frase, los dos sujetos son "microwave meals" y "fast food", por lo que se debe utilizar la forma plural del verbo. En esta frase, "has" debería cambiarse por "have".

En la frase ②, el sujeto de esta frase es “routes”, que es un sustantivo plural. “doesn’t” es la forma negativa en tercera persona del singular de “do” y no encaja. Así que aquí tenemos que cambiar a la forma negativa plural de “do” como “don’t”.

En el ejemplo ③, el verbo original “become” debe cambiarse al tiempo pasado “beame”, porque “did” se mencionó anteriormente, por lo que el tiempo pasado debe ser consistente.

En la gramática inglesa, “lead sb to do / lead to do” puede interpretarse como: conducir; causar o tentar y “lead to doing” significa causar. En el contexto de esta frase, “lead to” en esta frase ④ significa causar, por lo que tenemos que elegir la forma “lead to doing”, por lo que “choose” debería cambiarse por “choosing”.

En la frase ⑤, “finding” debería cambiarse por el verbo original “find”, ya que el uso de “help” es “help sb (to) doth.” significa ayudar a alguien a hacer algo. Esta frase significa “puede ayudarnos viendo las trayectorias de diferentes profesionales”, por lo que se utiliza el verbo original “find”. También hay otra colocación en la gramática inglesa: “can’t help doing sth” que significa que no puedes evitar hacer algo, pero obviamente no encaja en el contexto de esta frase.

Las frases ⑥ y ⑦ muestran errores de verbos modales.

En esta oración ⑥, “if” significa si, por lo tanto, use una cláusula adverbial condicional, siga la cláusula principal en tiempo futuro y use el tiempo presente simple en la cláusula subordinada, por lo que el “would” de esto debe cambiarse al verbo modal “will” para indicar futuro.

En el ejemplo ⑦, cuando se utiliza “i would rather” como verbo auxiliar modal, debe añadirse la forma verbal original después de él, por lo que “talking” debe cambiarse por “talk”.

En relación con el corpus que hemos recogido, descubrimos que la confusión entre los tiempos de los verbos es el error más común que cometen los alumnos, por ejemplo, el uso incorrecto y frecuente de los tiempos de pasado, pretérito perfecto y presente perfecto. Esto demuestra que la comprensión y el uso de los distintos tiempos verbales por parte de los alumnos son inadecuados. El uso correcto de los verbos es, en efecto, uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje del inglés, y a veces, incluso los verbos de uso común se utilizan de forma incorrecta. Algunos verbos tienen un significado similar, como “rise” y “raise”, “stay” y “remain”, pero hay diferencias de uso. Algunos verbos, cuando se usan solos, tienen un significado y uso, y cuando se les añade una preposición, otro significado y uso, como “see” y “see to”, “search” y “search for”. Así, los diferentes tiempos verbales, las colocaciones fijas de los verbos, etc., deben enseñarse y utilizarse constantemente.

Las razones por las que las reglas de conjugación de los verbos en inglés se utilizan de forma incorrecta son muy complejas. Puede deberse a la influencia de la lengua materna, o puede ser porque los estudiantes no están familiarizados con la forma correcta después de la conjugación, o los estudiantes simplemente no saben qué conjugación de tiempo utilizar en una frase. Creemos que las razones de los errores en los verbos son diferentes para los distintos alumnos. Cada alumno debe tomarse en serio los errores que comete y reflexionar sobre las razones de los mismos.

4.2.3 Errores en las preposiciones (pp)

No hay muchas preposiciones en inglés, pero se utilizan con bastante frecuencia. Una preposición es una palabra que indica la relación entre un sustantivo, pronombre, y otras palabras en una oración. No puede utilizarse como un constituyente oracional separado en una oración, sino que sólo puede utilizarse antes de un sustantivo, pronombre o estructura equivalente a un sustantivo, y puede utilizarse con las palabras que le siguen para formar una frase preposicional. Las preposiciones pueden dividirse en preposiciones de tiempo, preposiciones de lugar, preposiciones de modo, preposiciones de causa, preposiciones de cantidad y otras preposiciones. Algunos de los ejemplos se pueden ver en la figura 10:

doc#0 out of energy.</s><s>Thinking in [	pp	, -]	what to cook is already painful be	
doc#0 ng last year, problems related with [	pp	, -]	food like obesity or diabetes have	
doc#0 | and even doing jokes.</s><s>To [	pp	, -]	cook could be a way of achieving	
doc#0 ays have subtracted importance to [	pp	, -]	the time we need for our meals, a	
doc#0 meals that we can quickly hear on [	pp	, -]	the oven, the microwave or [sn, -]	
doc#0 ver, do we spend the same time at [	pp	, -]	the kitchen as our parents did?</s>	
doc#0 ething and chill out doe a while in [	pp	, -]	the sofa, who wants to waste time	
doc#0 ucts may have a dramatic effect in [	pp	, -]	their health.</s><s>This kind of	
doc#0 out their careers.</s><s>Between [	pp	, -]	the two candidates, I would find r	
doc#0 she become [vp, -] immersed with [	pp	, -]	the film industry would be interes	
doc#0 tudents, as they could see how for [	pp	, -]	former students have gone, how	
doc#0 ife in the wild and experience with [	pp	, -]	animals and special creatures.</s>	
doc#0 rat is the most interesting thing of [	pp	, -]	it.</s><s>Furthermore, as a part	
doc#0 [wd, -] about any other speakers to [	pp	, -]	this activity.</s><s>My name is L	

Figura 10. Búsqueda de errores de preposición

A continuación, se pueden ver una selección de nuestra colección de errores de alta frecuencia en el uso de preposiciones y explicaremos las razones de los mismos.

- ① Well, there are different options to move **in** Valencia.
- ② Thinking **in** what to cook is already painful because we know we will have to spend an hour or so cooking, a time which we could use for relaxing.
- ③ She can be asked to speak about what things helped her to choose her career or what is the most interesting thing **of** it.
- ④ However, do we spend the same time **at** the kitchen as our parents did?
- ⑤ During last year, problems related **with** food like obesity or diabetes have been increasing.
- ⑥ The impact of all this is that we are increasingly relying on ready-to-eat meals that we can quickly hear **on** the oven, the microwave or directly on fast food.
- ⑦ Their experience can be a great boost for the students, as they could see how **for** former students have gone, how did they choose their ways or got [vp,-] a job. .
- ⑧ It is impossible **to** us because we are starting our final exams **on** that month.
- ⑨ But if I need [vp,-] to study **about** the history of other cities it wasn't [vp,-] a problem.
- ⑩ Maybe the worst aspect **from** the restaurant is related **with** the drinks, which are not included **in** the main menu.

La preposición “in” es una preposición común y tiene muchos usos. En el ejemplo ①, la preposición “in” debe cambiarse por “to” porque el verbo “move” se utiliza junto con la preposición “in” para significar moverse dentro de un lugar,

mientras que “move to” significa moverse de un lugar a otro. Así que la preposición “to” es más apropiada que in en esta frase.

El verbo “think” suele añadirse a la preposición “of” o “about” para indicar que se está pensando en algo. think in' es muy raro y sólo puede añadirse con el verbo “speak”, por ejemplo: “Do you think in Spanish when you speak in English?”, por lo que en la frase ② la preposición “in” debe sustituirse por la preposición “about”.

Las preposiciones “of” y “about” son dos de las palabras que más se utilizan de forma incorrecta en la lengua inglesa. La palabra “of” se utiliza generalmente para indicar afiliación, mientras que “about” indica una relación con algo. Por lo tanto, en la frase de ejemplo ③, combinada con la parte anterior de la frase, la preposición “about” es más apropiada, porque quiere transmitir el sentido de lo más interesante relacionado con el trabajo.

Tanto “in” como “at” pueden indicar ubicación, pero el enfoque es diferente: “in” se refiere generalmente a un área espacial tridimensional, mientras que “at” se refiere a un punto en el espacio. En la frase ④, la preposición “at” no se utiliza en “at the kitchen”, sino la preposición “in”. Esto se debe a que si se utiliza “at” como preposición suele ser “at the kitchen table” que se refiere a la mesa de la cocina, y si se utiliza “in” se refiere a en la cocina o en la cocina, por lo que debemos utilizar la preposición “in”.

En la frase ⑤, la preposición “with” debería cambiarse por “to” porque, aunque “related to” y “related with” significan ambos que se relacionan o se asocian con algo, pero hay algunas diferencias entre los dos. En general, se utiliza más “related to”. La palabra “related to” destaca la relevancia de las cosas anteriores y posteriores, mientras que “related with” enfatiza lo que está

implicado. En el ejemplo ⑤, se quiere transmitir que los problemas de obesidad y diabetes están relacionados con la alimentación, así que tiene más sentido utilizar la preposición “to” en esta frase.

En la frase ⑥, la preposición “on” debe ser sustituida por la preposición “in”. Estas dos preposiciones pueden ser muy confusas en el uso escrito y oral. Sin embargo, en relación con un objeto, “in” significa dentro del objeto, mientras que “on” significa encima de la superficie del objeto, así que en esta frase la comida está dentro del horno y del microondas, por lo que la preposición “in” es más apropiado.

La preposición “for” debe eliminarse en la frase ⑦. Porque hay siete usos principales de esta preposición: 1. Significa “como” 2. Indica la razón o la causa, es decir, “porque, debido a” 3. Indica el objeto o el destinatario de la acción, es decir, “a” “a (para)” 4. Para expresar apoyo, aprobación. 5. Para expresar tiempo, distancia a, propósito. 6. Para expresar filiación o uso, que significa “para” o “apto para ” 7. Se utiliza en colocaciones fijas. Pero en esta frase, la preposición “for” no cumple las funciones anteriores, por lo que no tiene ningún sentido en esta frase y debe borrarse.

En la frase ⑧, la preposición “to” en “It is impossible to us” debe cambiarse por “for”. Aunque las preposiciones “to” y “for” pueden ir seguidas de pronombres personales como “you”, “us”... Sin embargo, cuando se utiliza junto con “impossible”, “It is impossible to...” debe ir seguido de un verbo, como “copy”, “reply”, “solve”... Cuando se utiliza la preposición “for”, tiene el significado “para alguien”, lo que en esta frase significa que es imposible para nosotros. Además, la palabra “on” al final de la frase “on that month” debería cambiarse por “in”, ya que la preposición antes del mes debería ser “in”.

En la frase ⑨, debe eliminarse la preposición “about”. Esto se debe a que la locución “study about” no se utiliza para estudiar algo. Cuando se utiliza “study” como verbo, puede ser un verbo transitivo, por lo que no es necesario añadir la preposición “on” o “of”. Así que, en esta frase, la expresión correcta sería “study the history of the...”

En la frase ⑩, la preposición “from” debe cambiarse por “of”.

Como “of” indica generalmente una relación de subordinación, significa “.... de”. Y “from” significa “desde ...”, en esta frase, es el peor aspecto del restaurante, que está subordinado, por lo que debe usarse la preposición “of”, y “the worst of” es también una frase más común. Además, la segunda preposición “with” en la frase debe cambiarse por “to”, que es lo mismo que en el ejemplo ⑤ mencionado anteriormente.

Las razones de los errores en las preposiciones inglesas son también muy complejas. Dado que las preposiciones se utilizan tanto en el aprendizaje del inglés y su uso es bastante complejo, es posible que las preposiciones con significados similares se utilicen de forma confusa. Y además de utilizar la preposición incorrecta en una frase, hemos observado en este estudio que también hay casos en los que faltan preposiciones o se utilizan preposiciones redundantes. Creemos que la forma más práctica de reducir estos problemas es analizar y resumir los errores que se producen al practicar la escritura en inglés.

4.2.4 Errores de vocabulario (wd)

Los errores léxicos son de siete tipos: orden de las palabras, lexicalidad, sustitución, omisión, redundancia, repetición y ambigüedad. Los resultados de la búsqueda se muestran en la figura 11.

doc#0 rce car owners to not use so much [	wd	, -]	cars and it could promote this alt	
doc#0 re the roof, but no, it's much more [	wd	, -]	easier [cc, -] turn on the oven and	
doc#0 in which we are eating an amount [	wd	, -]	of calories that we are not burnin	
doc#0 e are not burning and the quantity [	wd	, -]	of additives and sugar of this kind	
doc#0 thier life. </s> <s>Is cooking under [	wd	, -]	our hobbies? </s> <s>Cooking ha	
doc#0 is definitely been replaced by time [	wd	, -]	for relaxing or doing other activiti	
doc#0 eems to be widely spread between [	wd	, -]	university students. </s> <s>This i	
doc#0 so worth mentioning that she is is [	wd	, -]	used to talk [vp, -] in public to pro	
doc#0 ker. </s> <s>Firstly, I think that it a [	wd	, -]	fantastic idea because listen [vp, -]	
doc#0 student committee for giving this [	wd	, -]	chance to us. </s> <s>I am a stud	
doc#0 more interesting as photographer [	wd	, -]	and filmmaker, then [fm, -] the int	

Figura 11. Búsqueda de errores de vocabulario

He aquí algunos ejemplos que hemos observado.

- ① However, my final dissertation was not about mankind, but **monuments**.
- ② I consider myself a wild explorer, **curious person**, that **loves meet** new people and new places.
- ③ Dear sirs of Heritage new Europe, I'm writing you to apply for the job vacancy you recently **have** published.
- ④ This is due to my charismatic personality and also **to** my good communication skills.
- ⑤ I am a Spanish student from Valencia who is coursing the tourism degree at **the UPV**.
- ⑥ It is also worth mentioning that she **is is** used to talk [vp, -] in public to promote his line of work.
- ⑦ **That's is** why I'm addressing you hereby, to offer you my services.
- ⑧ Have you ever **drink** a blood cocktail?
- ⑨ Speaking now of service, it will also surprise you in a very nice way, there is **not** waiting time, for the clients just sit in front of the...

⑩ This restaurant located in the Valencia city center is very well know for the interpretations of old fashioned [fm,-] and traditional meals.

Las frases ① y ② muestran errores de omisión de vocabulario. En el ejemplo ①, falta la preposición “about” y debe cambiarse por “about monuments”. En el Ejemplo 2, a “persona curiosa” le falta el artículo “a” y a “loves meet” le falta la preposición “to”.

Las frases ③④⑤ muestran redundancia léxica. Las palabras subrayadas “have”, “to” y “the” en las tres frases deben ser eliminadas. Por ejemplo, en la frase ④, ya se ha mencionado la preposición “to”, por lo que no es necesario mencionarla de nuevo. En la frase ⑤, la escuela “UPV” se ha dicho claramente, por lo que no es necesario añadir el artículo definido “the”.

Las oraciones ⑥ y ⑦ muestran repeticiones léxicas, lo que puede deberse a falta de atención en la escritura. Uno de los “is” debe eliminarse de ambas oraciones.

Las frases ⑧, ⑨ y ⑩ presentan errores de léxico, como el mal uso de un adjetivo como verbo. En la frase ⑧, “drink” debe cambiarse por “drunk”. En la frase ⑨, la palabra “no” debe modificarse por “no”. En la frase ⑩, debería utilizarse el adjetivo “known” en lugar de “know”.

Las oraciones en inglés siguen ciertas reglas de formación de oraciones cuando se expresan. Y también hay ciertos requisitos para la composición de los componentes en los diferentes tipos de frases. En el presente estudio, el principal error de vocabulario que se produjo fue el de no utilizar las formas léxicas correctas. Esto puede deberse a que los alumnos ignoran las características del léxico inglés en su elección de vocabulario al escribir y

utilizan las palabras sólo en función de su significado. Nuestra sugerencia es que los alumnos sean conscientes de la distinción entre propiedades léxicas, como sustantivos y adjetivos, adjetivos y adverbios, etc., en su aprendizaje diario del inglés.

4.2.5 Errores de frases nominales (np)

Los principales errores de las frases sustantivas son la forma, las frases fijas, la coherencia, la contabilidad, los numerales y los artículos. A partir del corpus recogido, comprobamos que las tres áreas principales en las que los estudiantes concentraban sus errores son la contabilidad de sustantivos, la concordancia y los artículos, como se ve en la figura 12.

① doc#0 prefer to have Anna Khan as a the [	np	, -]	first speaker because I'm also very	
① doc#0 itive to know about other peoples [	np	, -]	careers, and have the opportunity	
① doc#0 are using, the light...</s><s>It's a [	np	, -]	hard work, and the competition b	
① doc#0 erent stories.</s><s>I think that a [	np	, -]	first speaker we [sn,-] could have	
① doc#0 re always wanted to be part of the [	np	, -]	life in the wild and experience wit	
① doc#0 ollowed.</s><s>Hope this advices [	np	, -]	are useful to you, please [sn,-] let	
① doc#0 technical and more academic part [	np	, -].</s><s>As nowadays, it is used t		
① doc#0 ld share with the audience advices [	np	, -]	and technical facilities in order to	
① doc#0 more interesting than a talk from a [	np	, -]	international footballer.</s><s>T	
① doc#0 iles students, would like to give an [	np	, -]	pinion and answer some of the qu	

Figura 12. Búsqueda de errores en las frases nominales

Hemos seleccionado algunos ejemplos que se muestran a continuación.

① Cooking has always been considered **an** specialty of our mothers and grandmothers.

②filmmaker will be more interesting than a talk from **a** international footballer.

③ However the concert should be for the maximum number of **the** students, so we can ask they [pr,-] in the college hall this week.

④ What about asking the rest of **students**?

⑤ Hope **this advices are** useful to you, please let me know if I can help.

⑥ I like reading **book** about science.

⑦ Maybe in others **restaurant** you can feel annoyed because you have to wait too much time in order to get the next dish, or even you get it before finishing the previous one.

⑧ Day by day, the way to follow appears to be comfortable with this **situations**.

⑨ Even though I have no experience in this kind of **jobs**, I am very talkative and friendly.

⑩ They should be **a so famous groups**.

11 If you want to spend [vp,-] **a great meals** with your family, this is the best choice, and you not have to spend a lot of money.

12 ..., they create one of the most amazing **pizza** in London with mushrooms.

13 It's fantastic, two weeks **holiday** for two people!

Las frases ①②③④ muestran principalmente errores en el uso de los artículos. El artículo es una palabra funcional que se antepone a un sustantivo y califica su significado. En inglés sólo hay dos tipos de artículo, el definido y el indefinido, de los cuales el definido sólo tiene una forma y su característica principal es “definida” o “específica”. Las dos únicas formas del artículo indefinido son “a” y “an”, cuya principal característica es que son “indefinidos” o “genéricos”, donde a se usa ante una consonante y an ante una vocal. Cuando un sustantivo no va precedido de un artículo, se llama artículo cero.

En el ejemplo ①, “an” debe cambiarse por “a”, porque la primera letra “s” de la palabra “specialty” es una consonante, por lo que el artículo debe ser “a”, y en el ejemplo ②, la primera letra “i” de la palabra “internacional” es una vocal, por lo que el artículo debe ser “an”. Además, en el ejemplo ③, debería eliminarse el artículo “the”, porque la frase no se refiere específicamente a los estudiantes, sino al número de ellos. Sin embargo, en la frase ④, debe añadirse el artículo “the”, ya que el foco de la frase está en los estudiantes.

Las frases ⑤⑥⑦⑧⑨ muestran un error en la contabilidad de un sustantivo. En el ejemplo ⑤, “advice” es un sustantivo incontable, por lo que la frase “Hope this advices are useful to you” debería cambiarse por “Hope this advice is useful to you”. Frases de ejemplo ⑥ y ⑦: “book” y “restaurant” deben usarse en plural, con una “-s” al final. En las frases ⑧ y ⑨, las palabras “situations” y “jobs” deben usarse en singular porque antes se menciona “this” y no en plural “these”.

Las frases ⑩⑪⑫ y ⑬ señalan errores en la concordancia de los sustantivos. Si un sustantivo va antepuesto a un número mayor que uno o a un adjetivo que exprese cantidad, el sustantivo debe usarse en plural. Las oraciones de ejemplo ⑩ y ⑪ muestran una incoherencia en las colocaciones singulares y plurales de los sustantivos, en el ejemplo ⑩, “a so famous groups” puede sustituirse por “a so famous group” o “so famous groups”. Del mismo modo, en el ejemplo ⑪, “a great meals” puede cambiarse por “a great mea” o “great meals”. Además, los dos sustantivos “pizza” y “holiday” en los ejemplos ⑫ y ⑬ tienen modificadores que indican el concepto del plural, por lo que deben cambiarse a la forma plural, agregando “-s” al final de la palabra para convertirse “pizzas” y “holidays”

Estos errores de escritura por parte de los alumnos revelan que los estudiantes todavía tienen un escaso conocimiento de los sustantivos. Los sustantivos contables es un conocimiento fundamental en gramática, y es posible que, a medida que aumenta el vocabulario y el nivel de inglés, los alumnos no tienen un conocimiento firme del uso de los sustantivos contables. Nos sorprende que la proporción de errores de sustantivos en las redacciones del nivel C1 es un poco más alta que la del nivel B2. De este modo, se pone de manifiesto que, por un lado, el proceso de escritura tiene un escaso conocimiento de la contabilidad de algunos sustantivos y es fácil olvidar u omitir su contabilidad. Por otro lado, hay tres artículos, “the”, “an” y “a”, aunque parezcan sencillas, los alumnos de distintos niveles lingüísticos cometen frecuentes errores en el proceso de escritura. Es importante que los alumnos comprendan el contexto en el que están escribiendo y que elijan el artículo adecuado según ese contexto.

4.2.6 Errores de formación de palabras (fm)

Los errores de formación de palabras incluyen principalmente la ortografía y las mayúsculas. En el corpus que recogimos, comprobamos que los errores de los alumnos en estas dos áreas se producían con mayor frecuencia en sus escritos en inglés. Los errores comunes de formación de palabras fueron los que se ven en la figura 13:

	Details	Left context	KWIC	Right context
1	<input type="checkbox"/>	doc#0 I've already checked the wether [	fm , -] on Internet [np, -] and [sn, -] it'll	
2	<input type="checkbox"/>	doc#0 p, -] finally, I think I won't be bale [	fm , -] to speak in public.</s><s>I'm	
3	<input type="checkbox"/>	doc#0 t inside, in the college hall, wich [	fm , -] is enormous.</s><s>Added to	
4	<input type="checkbox"/>	doc#0 , the concert won't be cancelled [	fm , -] if rains.</s><s>By the way, it's	
5	<input type="checkbox"/>	doc#0 reggae, in order to be sure all th [	fm , -] people like it.</s><s>It's great	
6	<input type="checkbox"/>	doc#0 offer, but I think that my english [	fm , -] is not good enough, so I'm not	
7	<input type="checkbox"/>	doc#0 the less as possible in [pp, -] out [	fm , -] vacations.</s><s>I am writing	
8	<input type="checkbox"/>	doc#0 extraordinary Australia is. thank [	fm , -] you again.</s><s>I will enjoy i	
9	<input type="checkbox"/>	doc#0 e for me to won [vp, -] two week [	fm , -] holiday [np, -].</s><s>I would	
10	<input type="checkbox"/>	doc#0 >Thank you very much for tour [	fm , -] letter.</s><s>I'm very happy to	
11	<input type="checkbox"/>	doc#0 :he furniture company cancelled [	fm , -] the operation.</s><s>When I	

Figura 13. Búsqueda de errores de forma de las palabras

Como hay muchos ejemplos de errores de formación de palabras, en este capítulo se seleccionan algunos ejemplos en los que es más probable que los alumnos se equivoquen para ilustrarlos y explicarlos.

- ① I think I won't be **bale** to speak in public.
- ② Unfortunately, it won't be possible **becuase** I have to attend my lectures all day.
- ③ If I were you, I wouldn't choose the **collge** hall as the site where the concert should take place.
- ④ It is clear that it is my City but it is the Most Beautiful place that I have ever seen in my **Life**.
- ⑤ Thank you very much for tour offer, but I think that my **english** is not good enough.
- ⑥ I am **twenty three** years old.

Las palabras de las frases ①, ②, ③ están incompletas o mal escritas, ④, ⑤ tienen un error de mayúsculas y ⑥ no utiliza un guion para unir dos palabras.

En el ejemplo ①, el alumno escribió mal “able” como “bale” en la frase fija “be able to” en inglés. La palabra correcta para “becuase” en el ejemplo ② debe ser “because” y la palabra “collge” en el ejemplo ③ debe cambiarse por “college”. Este error refleja el descuido de los alumnos a la hora de escribir, y también demuestra que no prestan suficiente atención o no están familiarizados con el vocabulario inglés.

Errores como los de las frases ④ y ⑤ son errores de mayúsculas y minúsculas, en los que “Life” debería cambiarse por “life” y “english” debería cambiarse por “English”. Los errores de mayúsculas son comunes al escribir ensayos, pero deberían ser relativamente fáciles de notar y corregir. A partir de esta investigación, he recopilado una lista de puntos a tener en cuenta en este aspecto:

1. La primera palabra de una frase debe llevar mayúsculas. Aunque se trata de una regla comúnmente entendida, puede pasarse por alto en la propia escritura.
2. Poner en mayúsculas el pronombre “I” en las oraciones. En este estudio, se ha comprobado que algunas frases utilizan la “i” como pronombre, lo cual es digno de mención.
3. Poner en mayúsculas los nombres de nacionalidades, lenguas, razas y religiones, por ejemplo, “English”, “French”, etc.
4. Escriba en mayúsculas los nombres de empresas, edificios, escuelas y organizaciones específicas, por ejemplo, “Google”.
5. Escriba en mayúsculas los nombres de los meses, las fechas y los días festivos, pero no la primera letra de la estación. Así, por ejemplo, “Wednesday”, “June”, “Christmas”, “spring” ...

Estos cinco puntos no son todas las reglas de mayúsculas, sino que son errores comunes encontrados a través de la investigación en este pequeño corpus, que esperamos ayude a los estudiantes de inglés.

En la frase ⑥, la palabra “twenty three” debe cambiarse por “twenty-three”. En la escritura inglesa, el guion tiene dos funciones principales: en primer lugar, se utiliza para desplazar una palabra que no está en la misma línea y que está unida por él; en segundo lugar, se utiliza para unir dos o más palabras para formar un nuevo adjetivo o palabra numeral. Como por ejemplo, “a kind-hearted woman”, “a new-born baby”, “state-owned factories”, “a snow-white wall”, “a face-to-face talk”, “thirty-five” ...

En cualquier nivel de la lengua, es bastante normal cometer errores de escritura. La ortografía, aunque es un error de bajo nivel, no es fácil de dominar para los alumnos cuya primera lengua no es el inglés. Incluso aquellos cuya primera lengua es el inglés, suelen cometer errores al escribir o editar mensajes de texto. En el caso de los alumnos, puede ser que no dominen suficientemente las palabras, o que no distingan claramente las palabras en inglés, o que confundan dos palabras que parecen ser similares. En el proceso de aprendizaje, hay que aprender a detectar estos errores y seguir corrigiéndolos, sólo así se puede profundizar en la forma correcta de las palabras.

Estas son las seis categorías de errores que hemos encontrado más frecuentes en los corpus B2 y C1, con algunos ejemplos típicos para aclarar y analizar las posibles causas de los errores.

Por supuesto, estos resultados se basan en el corpus del que disponemos, y el nivel de escritura de los estudiantes no es representativo del nivel de

escritura de otros estudiantes de ese nivel, y dichos errores más frecuentes no son representativos de los errores cometidos por todos los estudiantes de nivel B2 y C1. Además, el tema, el estado de la escritura y el contexto en el que el alumno escribe también pueden afectar al resultado final. Hemos enumerado los seis errores anteriores con el fin de recordar a los alumnos estos dos niveles para que sean más conscientes de ellos en su aprendizaje y escritura diarios.

5. CONCLUSIONES

El inglés es el idioma más usado en el mundo actual en todos los ámbitos, por lo que, en la era actual caracterizada por la globalización, cada vez hay más personas se dedican a aprender la lengua inglesa. La habilidad de usar la escritura correctamente es un importante estándar para verificar la capacidad general de la lengua inglesa, no sólo en términos de vocabulario y gramática, sino también la forma de pensar del alumno.

Este estudio analiza un total de 162 textos de escritura de los niveles B2 y C1. Debido al gran número de escritos de los estudiantes, utilizamos el análisis de corpus como método para clasificarlos y recuperarlos con el fin de obtener una comprensión más precisa de los errores de escritura de los estudiantes y sus causas. Utilizamos datos y ejemplos para analizar y comprender los errores de escritura de los alumnos y para ayudar a los alumnos y a los profesores de inglés a proporcionar referencias de aprendizaje y mejorar la escritura de los alumnos de inglés.

Las principales conclusiones de nuestro estudio son las siguientes:

En primer lugar, este estudio clasifica y busca en los corpus de los alumnos con la ayuda del análisis de errores y la lingüística de corpus, y finalmente hemos encontrado que la mayor frecuencia de errores de escritura tanto en el nivel B2 como en el C1 se encuentra en estas seis categorías: errores de verbo, errores de sustantivo, errores de formación de palabras, errores sintácticos, errores de colocación y errores de preposición. Los dos niveles difieren sólo ligeramente en la proporción de estos tipos.

En segundo lugar, hemos analizado ejemplos de los seis tipos de error más

frecuentes, dando breves explicaciones y especulaciones sobre las causas de los errores. Cabe destacar que, aunque los niveles B2 y C1 son de un dominio lingüístico medio-alto, todavía hay errores básicos, como la ortografía de las palabras y la puntuación de las frases, que requieren atención al detalle.

En tercer lugar, por último, los profesores pueden utilizar las tecnologías de la información para enriquecer su forma de calificar las redacciones, construir su propio corpus para ayudar a la enseñanza de la escritura en inglés y ajustar sus métodos de enseñanza.

Mediante el análisis de las causas de los errores y combinado con la lectura de la bibliografía, proponemos algunas sugerencias para que los profesores mejoren la enseñanza de la escritura. En primer lugar, es importante prestar atención a las diferencias entre el inglés y la lengua materna y reducir el efecto negativo de la transferencia de la lengua materna a la escritura de los alumnos.

En segundo lugar, los profesores deberían corregir a los alumnos cuando cometen errores para que adquieran el hábito de corregirlos y mejoren su eficacia en el aprendizaje del inglés y su capacidad de escritura.

Para los aprendices de inglés, deben entender que aprender una lengua extranjera consiste en ser lo suficientemente constantes como para enmendar los errores, porque sólo así pueden seguir aprendiendo y mejorando a partir de ellos, y el hábito de corregir activamente los errores será de gran ayuda e importancia en el aprendizaje del idioma.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, en primer lugar, el estudio y las conclusiones anteriores se basan en una muestra de 163 escritos de estudiantes de los niveles de inglés B2 y C1, que no es un corpus lo

suficientemente grande como para analizarlo. Los errores cometidos por los alumnos no son representativos de los problemas de todos los alumnos de estos niveles, ni los niveles de escritura de los alumnos son representativos de la capacidad real de escritura de todos los alumnos de dichos niveles.

En segundo lugar, cuando clasificamos los errores, sólo los analizamos y clasificamos a través de diccionarios, libros de gramática y materiales relacionados, por lo que la clasificación de los errores puede ser inexacta. Además, este estudio sólo ofrecía ejemplos y análisis de las seis categorías de errores con mayor frecuencia, y no es posible mostrar todos los demás errores, lo que no es muy útil como guía para algunos estudiantes e investigadores. Por otra parte, debido a la limitación del corpus y de los recursos, sólo hemos estudiado los errores en inglés en los niveles B2 y C1, y no hemos analizado los errores en otros niveles lingüísticos, lo que supone una limitación.

Por último, sólo podemos basarnos en los datos y la bibliografía a la hora de analizar las causas de los errores, y muchos de ellos pueden tener causas más profundas que no hemos podido aprovechar. A partir de los resultados de este estudio, hemos hecho algunas sugerencias a los alumnos y profesores de estos dos niveles de inglés para mejorar su escritura en inglés, con la esperanza de que sean útiles, pero debido al corpus limitado, no es posible hacer sugerencias más exhaustivas.

El aprendizaje de idiomas es un proceso en el que se cometen y corrigen errores, y sólo así podemos acercarnos a la lengua meta paso a paso. Por mucho que los alumnos se esfuercen, es inevitable que cometan errores en el proceso de aprendizaje de una lengua y es una señal de su progreso. Por ello, el estudio y el análisis de los errores es de gran importancia para el aprendizaje de idiomas. Aunque en este estudio hemos hecho ciertos descubrimientos,

esperamos que en el futuro podamos mejorar nuestros métodos y enfoques de investigación, como los cuestionarios, las pruebas y evaluaciones, las entrevistas de seguimiento, etc. Podemos ampliar el alcance de nuestra investigación y construir un corpus más amplio y preciso para lograr mayores resultados de investigación. Además, el proceso de escritura es un proceso psicológico complejo, y sus errores no sólo se reflejan en el vocabulario y la gramática, sino también en el estado de escritura del alumno, el entorno de escritura y el método de escritura, que pueden afectar al resultado de la escritura. Esperamos que en el futuro podamos estudiar más perspectivas y aspectos de los errores de escritura de los alumnos y aportar toda la ayuda posible a los estudiantes de inglés.

6. REFERENCIAS

- Abdullah, C. (2010). A Classroom Research Study on Oral Error Correction. *Online Submission*, 3, 1-12.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, 17-36. DOI: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30431>
- Alexopoulou, A. (2005). El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lingüística Aplicada*, 43(1), 75-92.
- Al-Khresheh, M. H. (2016). A review study of error analysis theory. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 49-59.
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines*. Led Edizioni Universitarie.
- Bargalló, C. M. (2005). Aprender ciencias a través del lenguaje. *Educación*, 33, 27-38.
- Bernal Chávez, J. A., e Hincapié Moreno, D. A. (2018). *Lingüística de corpus*. Instituto Caro y Cuervo.
- Best, C. T., y Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech. *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege* (pp.13-34). John Benjamins Publishing.
- Bosque, I. (1983). La morfología. *Introducción a la lingüística* (pp.115-153). Alhambra.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Burraco, A. B. (2005). Caracterización neuroanatómica y neurofisiológica del lenguaje humano. *Revista Española de Lingüística*, 35(2), 461-494.
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., y Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771.

- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and control*, 2(2), 137-167.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1971). Describing the language learner's language. *Interdisciplinary Approaches to Language* (pp.57-64). Centre for Information on Language Teaching.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes.
- Dulay, H. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Dulay, H. C., y Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), 37-53.
- Ellis, R., y Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ferreira, A., Elejalde, J., y Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista signos*, 47(86), 385-411.
- Fuentes Chaglla, R. G. (2015). *El método backward design en el desarrollo de la comprensión y transferencia del aprendizaje del idioma inglés en las estudiantes de novenos años de educación general básica superior de la Unidad Educativa "Rodríguez Albornoz" de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato.] <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/13910>
- Galindo Merino, M. M. (2007). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Biblioteca virtual red

- ELE. Recuperado: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamastr/1-trimestre/galindo-m.html>
- Gallego, Á. J. (2020). *Perspectivas de sintaxis formal*. Ediciones Akal.
- García-Martín, E., y Sánchez, J. N. G. (2011). Revisión de estudios de corpus y aplicación en desarrollo y aprendizaje de la escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 435-442.
- Granger, C. W. (1999). *Empirical modeling in economics: Specification and evaluation*. Cambridge University Press.
- Granger, S. (1999). Use of Tenses by Advanced EFL Learners: Evidence from an Error-tagged Computer Corpus Sylviane Granger Université Catholique de Louvain. *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson*, 26, 191-202.
- Gurillo, L. R. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Ariel.
- Hernández Chérrez, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. [Tesis de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29610/>
- Hinkel, E., y Fotos, S. (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge.
- Hornstein, N., Nunes, J., y Grohmann, K. K. (2005). *Understanding minimalism*. Cambridge University Press.
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.
- Jenkins, L. (2002). *Biolingüística*. Ediciones AKAL.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language*. Elsevier.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan press.

- Lee, W. R. (1968). *Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching*. [Tesis de Máster, Georgetown University] <https://eric.ed.gov/?id=ED022161>
- Mancera, A. M. C., Martínez, I. P., y Canales, A. B. (2002). Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE). *In Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE* (pp.527-534). Universitat Politècnica de València.
- Martín, J. M. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla.
- Merino, M. M. G. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. DOI: [10.30827/Digibug.30491](https://doi.org/10.30827/Digibug.30491)
- Reppen, R., y Simpson-Vlach, R. (2019). Corpus linguistics. In An introduction to applied linguistics. *An Introduction to Applied Linguistics* (pp.91-108). Routledge.
- Restini, M. P., y Froese, S. A. (1985). Descripción de los sistemas interlengua de los estudiantes de pedagogía en inglés de nivel intermedio y avanzado. *Revista Signos*, 18(23), 111-127.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Sánchez, J. M. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 21-60). Sociedad General Española de Librería.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870453>

Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Serrano, F. M. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, 8, 182-198.

Stern, H. H., y Allen, J. P. B. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.

Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: Their types, causes, and treatment. *JALT journal*, 8(1), 75-80.

Vázquez, G. (1991). Análisis de errores y aprendizaje de español. *Lengua extranjera*, 25, 115-122.

Vázquez, G. (1999). ¿Errores? ¡ Sin falta! *Estudios Humanísticos. Filología*, 22, 336-337. DOI: <http://dx.doi.org/10.18002/ehf.v0i22.4694>

Virginia de Alba, Q. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16.

White, J. P. (2021). Error and Mistake Correction in the English Language Classroom. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 2, 154-159.

Webgrafia

https://www.examenglish.com/CEFR/cefr_es.php

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/167792-b2-first-for-schools-handbook.pdf>

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/167804-c1-advanced-handbook.pdf>