

El uso del foro como instrumento de comunicación y herramienta de análisis de errores en lengua inglesa

The Use of the Forum as a Tool for Communication and Error Analysis in English as Second Language

María Vázquez Amador / Paloma López-Zurita / Carmen Lario de Oñate

Universidad de Cádiz

maria.vazquez@uca.es, paloma.lopez@uca.es, carmen.lario@uca.es

DOI: 10.17398/1988-8430.26.239

Recibido el 2 de junio de 2016
Aprobado el 18 de julio de 2017

Resumen: La importancia del idioma inglés para los alumnos universitarios hace necesario reforzar sus habilidades lingüísticas con el objetivo de que se conviertan en usuarios competentes en lengua inglesa. La finalidad de este trabajo es analizar el tipo de errores cometidos en la producción escrita durante el uso libre de la lengua inglesa, sin la realización de actividades gramaticales dirigidas. Para ello se utilizó la herramienta virtual Foro de la plataforma Moodle. Se planteó a los estudiantes una serie de cuestiones de carácter general relacionadas con noticias de actualidad en las que tuvieran que expresar su opinión en lengua inglesa. Se contabilizaron los errores cometidos por los alumnos y se analizaron los resultados obtenidos. Estos errores son en muchas ocasiones consecuencia de la inmediatez del discurso (los fallos de incorrección gráfica); fruto de estrategias de compensación en las que el alumno transfiere estructuras de su primera lengua a la segunda; y generalización de reglas gramaticales de la segunda lengua. El alumno no solo necesita reforzar sus conocimientos gramaticales sino sistematizarlos a través de la práctica para así ir puliendo los errores cometidos.

Palabras clave: Foro; comunicación oral; análisis de errores; interlengua; inglés como segunda lengua.

Abstract: University students need to improve their language ability in English in order to become proficient language users. This paper aims to analyze the mistakes committed in the written domain during actual communication. An improvement in their performance in the grammar activities has been noticed but they still make mistakes when communicating without restrictions. The students were asked to debate and exchange opinions concerning current affairs in the news. They used the Forum Module in their Moodle Course. The mistakes were recorded and analyzed. Different types were found: spelling mistakes consequence of the immediateness of the discourse exchange; mistakes as a result of compensation strategies using first language structures and generalization of grammar rules. Thus, students not only need to improve their knowledge of the rules but also to systematize it by practice in order to polish their mistakes.

Key words: Forum; Oral Communication; Error Analysis; Interlanguage; English as a second language.

1.- Introducción y estado de la cuestión

El objetivo de todo docente de lengua inglesa es lograr la competencia comunicativa de sus alumnos y que estos sean capaces de entender, elaborar e interpretar mensajes con sentido en inglés (McKay, 2002). Según el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (2002), la competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico, que incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; el sociolingüístico que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y el pragmático, relacionado con el uso funcional de los recursos lingüísticos tales como el dominio del discurso, la cohesión y la

coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Entre las diversas dificultades a las que se enfrenta el estudiante de una segunda lengua (L2) se puede destacar los errores, es decir, los rasgos de la producción lingüística que se desvían de la lengua meta (Moncó, 2009). Estos errores son consecuencia, en muchas ocasiones, del avance del estudiante y evidencian las estrategias comunicativas que este emplea (Corder, 1967). El análisis de errores en L2 consiste en la investigación de lo que los aprendices no saben y de cómo intentan solucionar esa falta de conocimientos. Constituye una importante ayuda al docente para entender nuevas maneras de enseñar basándose en el *feedback* de los errores cometidos por los estudiantes (Presada y Badea, 2014 y Jabeen, Kazemian y Shahbaz, 2015). Asimismo, se establece un vínculo entre el análisis de errores y las estrategias usadas por el aprendiz (Martín Serrano, 2013: 183).

El análisis de errores comenzó con el trabajo de Corder (1967) como alternativa al análisis contrastivo (Fries, 1945 y Lado, 1957), que postulaba que todos los errores cometidos por los estudiantes eran consecuencia de las interferencias entre la primera y la segunda lengua. Dulay y Burt (1972, 1974) concluyen que los errores cometidos por los aprendices de segunda lengua no se deben, como la teoría contrastiva afirmaba, a la influencia de la primera lengua, sino a la de la lengua meta. Estos errores eran parecidos a los cometidos por niños aprendiendo su primera lengua, es decir, errores propios del desarrollo de la lengua meta. Esta conclusión fue cuestionada por una serie de investigadores que encontraron evidencias de que la primera lengua sí marcaba una diferencia y los datos obtenidos en los estudios sobre los aprendices de segunda lengua eran distintos de los patrones encontrados en los aprendices de la primera lengua. Estas críticas dieron lugar a la teoría de la interlengua, término acuñado por Selinker (1972) y definido como el sistema lingüístico de reglas que un aprendiz construye en su camino hacia el dominio de la lengua objeto,

es decir, constituye un estadio intermedio entre su lengua nativa y la lengua meta. Desde entonces, la interlengua ha sido objeto de estudio con el fin de conocer qué elementos intervienen en el desarrollo de la lengua no materna y cómo se produce.

El estudio de los errores cometidos por estudiantes de una segunda lengua implica al menos tres códigos lingüísticos: la lengua materna, la lengua meta y la versión que el aprendiz tiene de la segunda lengua, esto es, su interlengua (Alexopoulou, 2010). Existen muchas clasificaciones de errores en el aprendizaje de segunda lengua: tipologías que se sustentan en un criterio descriptivo; en un criterio pedagógico; en un criterio lingüístico; en un criterio comunicativo; y en un criterio explicativo (Bustos, 1998). La mayoría de los estudios aceptan la diferencia entre *error* y *mistake* (Corder, 1981). Los errores son parte del aprendizaje del alumno, mientras que los fallos (*mistakes*) son producto de limitaciones de memoria, falta de atención, etc. Este autor considera que se debe incidir en los errores, no en los fallos, ya que a partir de los primeros se puede vislumbrar el conocimiento que el estudiante tiene de la lengua objeto de estudio; los fallos son considerados insignificantes en el proceso de aprendizaje. Corder clasifica los errores en cuatro tipos. “*Omission* of some required element; *addition* of some unnecessary or incorrect element; *selection* of an incorrect element; and *misordering* of elements” (Corder, 1973: 277).

Uno de los problemas del análisis de errores es cómo medirlos, cuantificarlos o clasificarlos. Los alumnos cometen distintos tipos de errores dependiendo del contexto lingüístico al que estén expuestos. Los errores cometidos durante la realización de actividades gramaticales dirigidas son distintos a los errores en actividades comunicativas libres o de traducción, pues, dependiendo del tipo de ejercicio, el alumno se centrará en la corrección formal o en el contenido. Esta es una de las razones por la que se ha elegido la herramienta del foro, ya que permite a los alumnos expresarse libremente sin estar especialmente centrados en la corrección

gramatical. Al tratarse de una actividad virtual, los alumnos no sienten aprensión comunicativa, el miedo que se asocia a la comunicación real y que afecta al proceso de aprendizaje de la segunda lengua (Pizarro y Josephy, 2010). El profesor tiene fácil acceso al corpus lingüístico sin tener que interrumpir el proceso comunicativo del alumno y puede consecuentemente corregir sus errores y darle *feedback* (Krajka, 2001).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) han supuesto una enorme transformación en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas a través de diversas herramientas como los blogs, wikis y redes sociales, que han generado la aparición de la llamada “ciber” generación (Averianova, 2010). El uso de diversas formas de comunicación, como el intercambio de cartas e emails para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, no es un concepto novedoso. Sin embargo, la participación en un foro tiene unas características diferentes a una conversación entre dos por carta o correo, pues cualquier grupo de discusión está formado por participantes con distintas expectativas (Hanna y De Noy, 2003).

Este estudio se ha llevado a cabo en el contexto del Campus Virtual que se ofrece para cada asignatura en la Universidad de Cádiz y que permite desarrollar la actividad docente mediante un espacio virtual en el que integrar material didáctico de diversa índole. Este entorno virtual de enseñanza-aprendizaje surgió del cambio estratégico del modelo universitario y permite complementar las actividades presenciales ofreciendo lo que se conoce como aprendizaje virtual o *e-learning* (Simón, 2008), entendiendo este término como el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza a través de la red. Se caracteriza, por tanto, por no haber contacto presencial entre profesores y estudiantes y mantener su comunicación de manera sincrónica o asincrónica. El Campus Virtual permite gestionar material educativo que facilita la enseñanza-aprendizaje a través de la red de una manera flexible y adecuada a las necesidades del grupo de estudiantes en cuestión. Está formado por una serie de

recursos que suponen un extraordinario complemento a las clases presenciales y posibilitan asimismo la interacción docente-estudiante.

La aplicación Moodle, acrónimo de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos) es un sistema de gestión de cursos. De entre todos los recursos disponibles en Moodle se ha seleccionado el foro, ya que permite la publicación de mensajes tanto al profesorado como a los estudiantes e interactuar entre todos. El hecho de ser una comunicación asincrónica posibilita al estudiante poder intervenir en cualquier momento, no tiene que estar sujeto a ningún tipo de limitación y crea numerosas oportunidades para participar en el debate (Cole y Foster, 2008). Asimismo, el foro se convierte en una herramienta muy útil para el profesor, pues puede verificar de forma escrita los errores que los alumnos han cometido en comunicación real.

2.- Material y métodos

La actividad estaba dirigida a alumnos universitarios de Inglés para Fines Específicos, es decir, asignaturas con contenidos en lengua inglesa aplicados al contexto de especialidad de la titulación que los alumnos están cursando. Las asignaturas implicadas en el estudio han sido: Inglés Aplicado a las Finanzas, asignatura optativa del tercer curso del Grado en Finanzas y Contabilidad; Inglés para Enfermería, asignatura optativa del cuarto curso del Grado de Enfermería; e Inglés para Fines Profesionales, asignatura optativa del cuarto curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (RR.PP).

Previamente a la realización de las actividades propuestas y para incrementar su motivación, se les explicó a los alumnos que la actividad del foro formaba parte de un Proyecto de Innovación Docente con el objetivo de detectar los errores más comunes y que su participación en cada uno de los cuatro foros se tendría en cuenta en la nota final. Asimismo los alumnos de las tres titulaciones realizaron un

cuestionario anónimo con el fin de conocer su perfil y recabar datos en cuanto a su percepción sobre su conocimiento de la L2 y su proceso de aprendizaje. El siguiente paso fue la elección de temas de actualidad con gran repercusión mediática que fueran de interés y generaran, por tanto, debate entre los estudiantes.

Se publicó en el Campus Virtual de cada una de las asignaturas un tema nuevo cada tres semanas y se dio a los alumnos libertad en cuanto al número de palabras que debían escribir. Tan solo se les pidió que participaran libremente expresando su opinión sobre el asunto. Por esta razón hubo diferencias significativas en la extensión de los textos redactados por los alumnos. Por regla general, los alumnos del Grado en Publicidad y RR.PP. fueron los que más se extendieron en sus respuestas (de 150 a 200 palabras), los del Grado de Enfermería utilizaron unas 120 palabras, mientras que los del Grado de Finanzas y Contabilidad escribieron unas 50 palabras. Consecuentemente, el número de errores fue proporcional a este dato. Una vez terminó el cuatrimestre se pasó a la corrección de los textos escritos por los alumnos, clasificando los errores cometidos según los criterios establecidos previamente. Seguidamente se analizaron los resultados obtenidos tanto cuantitativamente (número de errores) como cualitativamente (tipología de los mismos), con el fin de determinar los tipos más comunes y plantear propuestas de mejora.

3.- Análisis y Resultados

Con el objetivo de conocer en mayor medida el tipo de alumnado, sus necesidades, conocimientos y carencias, se diseñó un cuestionario al que los alumnos tuvieron acceso mediante el Campus Virtual. Participaron en el cuestionario inicial 56 alumnos, 19 de Inglés para la Enfermería; 10 de Inglés para Fines Profesionales; y 27 de Inglés Aplicado a las Finanzas. El 64,2% de los encuestados eran mujeres, frente al 35,7% de hombres. El 82% de los alumnos habían accedido a sus estudios universitarios tras finalizar bachillerato; el

10,7% procedían de un Ciclo Formativo de Grado Superior; el 3,5% ingresaron en la universidad mediante el acceso para mayores de 25 años y el 3,5% restante a través de otros medios. En cuanto al número de años que llevaban estudiando inglés, el 87,7% de los alumnos cifraron el tiempo de estudio de la lengua inglesa entre 6 y 18 años, aunque curiosamente tres alumnos afirmaron haber estudiado inglés solo durante un año y un alumno tan solo tres años. Con respecto al nivel de los alumnos, únicamente 5 consideraban tener un nivel avanzado, 28 se estimaban como usuarios intermedios y los 23 restantes afirmaban tener un nivel bajo de inglés. Asimismo, se les preguntó por el uso que habían hecho de la lengua inglesa en los últimos tres años. El 32% afirmaba no haber practicado el idioma, mientras el 67% restante sí lo hizo, asistiendo a clases particulares o en academias de preparación para el B1, por haber estado en el extranjero, tener amigos extranjeros o viendo series y películas y escuchando música en versión original. Ante la pregunta sobre cuál de las cuatro destrezas (expresión/comprensión oral y expresión/comprensión escrita) les resultaba más complicada, tan solo 7 de ellos consideraron las destrezas escritas, mientras el resto del alumnado se decantó por las destrezas orales, concretamente 24 de ellos optaron por la comprensión oral y 25 por la expresión oral. Este dato no es sorprendente, pues una de las mayores carencias del alumnado es la falta de práctica de las destrezas orales. Estos datos se corresponden con los recogidos en las siguientes preguntas, en las que se les indicaba que valoraran sus conocimientos en estas destrezas, tal y como se muestra en el gráfico 1.

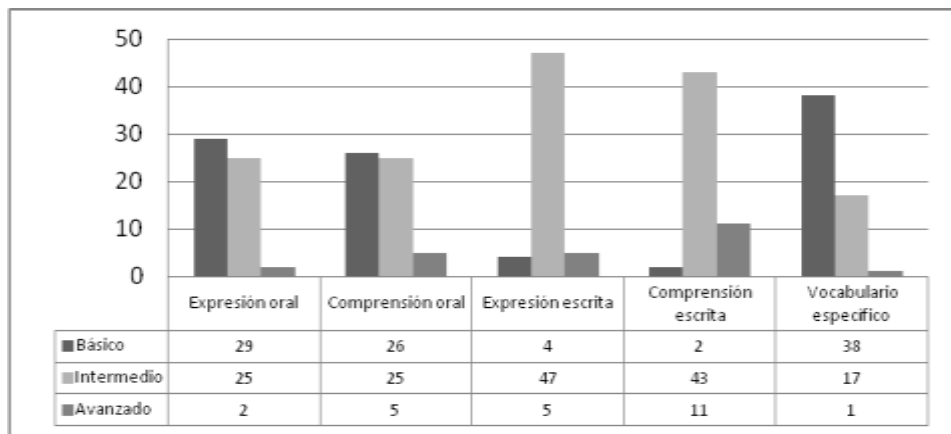


Gráfico n. 1: Autovaloración de conocimientos por destrezas

En líneas generales, los alumnos no consideran tener un nivel avanzado en ninguna de las destrezas, excepto en la comprensión escrita, en la que 11 de ellos se consideran usuarios avanzados. Las destrezas orales muestran unos niveles de conocimiento bastante similares, pues aproximadamente la mitad de los alumnos se reconoce como usuario básico o intermedio, mientras que son escasos los estudiantes que valoran su nivel como alto, siendo este porcentaje algo superior en la comprensión que en la expresión. De la misma manera, en las destrezas escritas se repiten los datos; aunque en este caso la mayor parte de los alumnos considera tener un nivel intermedio tanto en expresión como en comprensión escrita, son pocos los que valoran su nivel como básico y algunos más se estiman avanzados en este tipo de destreza, siendo nuevamente el porcentaje de comprensión más alto que el de expresión. En cuanto al vocabulario específico, resulta sorprendente que 17 alumnos (30%) consideran tener ya un nivel intermedio e incluso uno avanzado, teniendo en cuenta que se trata de una terminología especializada distinta al lenguaje utilizado normalmente y este curso era el primero en el que se les introducía en este tipo de léxico.

El interés por mejorar la expresión oral se evidencia en las respuestas a la pregunta n° 15: “¿En este curso, en qué área te gustaría hacer más énfasis?”. La mayor parte de los alumnos eligieron las destrezas orales (el 21% la comprensión oral y el 55% la expresión oral), tan solo uno eligió la expresión escrita, dos alumnos la gramática y 7 el vocabulario específico. Este hecho muestra que los alumnos son conscientes de su falta de dominio de las destrezas orales y de la necesidad de perfeccionarlas con el fin de mejorar su nivel de inglés.

Resulta llamativo el resultado obtenido en la pregunta n° 10, “¿Has salido al extranjero?”, pues tan solo 11 de los 56 alumnos emitió una respuesta positiva. Dadas las posibilidades actuales, a priori se había supuesto que este número sería mayor.

A continuación se plantearon una serie de preguntas sobre la importancia que otorgan los alumnos al inglés en distintos ámbitos. Aunque todos los alumnos querían mejorar su nivel, el 75% consideraba que lo necesitaba para trabajar en el extranjero, el 57% que le sería útil para leer artículos, libros o revistas relacionadas con su trabajo y el 89% para relacionarse con otras culturas. En cuanto al vocabulario específico de su entorno profesional futuro, el 80% lo consideraba muy importante frente al 20% restante que lo catalogó como importante. De todo lo anterior se deduce que el cuestionario muestra la importancia que los alumnos otorgan al aprendizaje de la lengua inglesa y su necesidad de mejorar especialmente las destrezas orales, que se configuran como las más complicadas de adquirir.

El siguiente paso en el estudio fue la corrección y clasificación de los errores cometidos por los alumnos. Para homogeneizar el análisis y el posterior cotejo de los resultados obtenidos, se seleccionó aleatoriamente una muestra de 10 alumnos por cada Grado sin tener en cuenta ningún tipo de dato sobre ellos. Se analizaron por tanto un total de 120 textos, cuatro textos por alumno. Los errores cometidos por los alumnos se clasificaron atendiendo a la categoría gramatical

afectada por el error (adjetivos, adverbios, artículos, preposición, pronombres personales, pronombres relativos, sustantivos [falsos amigos] y verbos). Asimismo, se contabilizaron los errores sintácticos de concordancia (normalmente entre singular y plural) y de orden en la oración (normalmente la anteposición del verbo al sujeto). Por último, se incluyeron aquellos errores producidos por traducciones literales no equivalentes en la lengua meta, traducciones que implicaban error y traducciones sin sentido. Se contabilizó el número de errores cometidos y si eran comunes a todos los grupos de alumnos. Como se ha comentado con anterioridad, la extensión de los textos analizados varía considerablemente en los diferentes Grados, debido, probablemente, a las características del alumnado de cada titulación. Así, se constató que los alumnos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas eran más proclives a la participación y al debate, no solo aportando su opinión sobre cada tema sino llegando a crear auténticos foros de discusión. Consecuentemente, el resultado es un número más alto de errores (229) frente a los del Grado de Enfermería (192 errores) y los del Grado de Finanzas y Contabilidad (55) que se detallan en la tabla 1.

<i>Errores</i>		<i>Enf</i>	<i>Pub.</i>	<i>F y C</i>	<i>Total</i>
<i>Spelling</i>	Errores gráficos	11	64	1	76
Verbo	Pasiva	3	3	1	7
	Omisión de auxiliar	2	0	0	2
	Modal	4	1	2	7
	Verbo incorrecto gramaticalmente	9	7	5	21
	Omisión s tercera persona	21	7	5	33
	Omisión del verbo	0	3	0	3
	Tiempo verbal incorrecto	9	21	1	31
<i>Subtotal</i>		48	42	14	104
Pronombre	Doble sujeto	3	5	1	9
	Error sujeto	3	1	0	4
	Sujeto por objeto	1	0	0	1
	Omisión de sujeto	19	10	2	31
	Error en objeto	0	1	0	1
	Error en pron. relativo	0	3	3	6

<i>Errores</i>		<i>Enf</i>	<i>Pub.</i>	<i>F y C</i>	<i>Total</i>
<i>Subtotal</i>		26	20	6	52
Artículo	Omisión de artículo	2	5	1	8
	Adición de artículo	0	18	1	19
	Artículo erróneo	0	2	1	3
<i>Subtotal</i>		2	25	3	30
Preposición	Preposición errónea	5	12	1	18
	Omisión de preposición	9	2	0	11
	Adición de preposición	5	4	4	13
<i>Subtotal</i>		19	18	5	42
Adjetivo y/o adverbio	Adjetivo con s	2	1	3	6
	Cambia adjetivo por adverbio	0	1	1	2
	Colocación adverbio errónea	4	1	0	5
	Adjetivo posesivo incorrecto	0	0	2	2
<i>Subtotal</i>		4	3	6	15
Sustantivo	Falso amigo	6	3	4	13
Traducción literal	Expresión sin sentido	11	7	4	22
	Traducción literal implicando error	26	20	1	47
	Traducción literal	13	2	2	17
<i>Subtotal</i>		50	29	7	86
Error en concordancia	Error concordancia	16	11	3	30
Orden de la oración	Error orden en la frase	3	10	3	16
TOTAL		192	229	55	476

Tabla n. 1: Clasificación de errores

Los errores más frecuentes cometidos por los alumnos son, en primer lugar, los fallos en el *spelling*, considerados “mistakes”. Se contabilizaron un total de 76, y fueron localizados en los tres grupos. Ejemplos de ello serían palabras mal escritas como **doen’t* en vez de *doesn’t*; **recourses* en vez de *resources*; o **havn’t* en vez de *haven’t*. Este número tan elevado puede estar motivado por haberles pedido que se expresaran libremente, como suelen hacerlo habitualmente a través de *whatsapp* en los teléfonos móviles. Esto provoca que no

presten tanta atención a la corrección gráfica, de igual manera que tampoco lo hacen en su lengua materna. El resto de los errores han sido considerados errores de competencia, es decir, errores sistemáticos que pueden ayudar al alumno a mejorar su conocimiento del lenguaje, en los que se utilizan, por ejemplo, las reglas gramaticales de manera incorrecta.

Los alumnos de los tres grupos cometieron diversos errores relacionados con el verbo. En 33 ocasiones obviaron incluir la “s” del presente de la tercera persona. En 31 ocasiones los alumnos utilizaron el tiempo verbal incorrecto en un contexto determinado (“*He had come, where other person will never come*”). Se localizaron 21 construcciones verbales gramaticalmente incorrectas (“*I have undertand*”, “*he didn’t knew*” y “*people would had*”) que demuestran que los alumnos no han interiorizado las reglas básicas en lengua inglesa. Se detectaron 7 errores en la construcción de la voz pasiva siendo algunos de ellos incorrecciones gramaticales (“*this wasn’t prove that the dog*”) y otros un uso contextualmente incorrecto (“*he locked in the jail*”). Los verbos modales eran mayoritariamente tratados como verbos “regulares” y seguidos por la preposición “to” (“*I could to go*”). Otros 3 errores fueron la omisión del verbo *to be* en las oraciones copulativas como “*this topic a little bit difficult*”. A pesar de ser un error bastante frecuente, tan solo se encontraron dos casos en los que se omitió el auxiliar, en ambas ocasiones en oraciones negativas, como “*I not agree*”. Esto puede estar motivado porque al expresar su opinión los alumnos no tuvieron que formular preguntas y utilizar por tanto auxiliares, sino que, por el contrario, expresaban su opinión mediante oraciones afirmativas en las que no era necesario utilizar un auxiliar.

También se localizaron diversos errores relacionados con los pronombres. La omisión del pronombre sujeto se produjo en un total de 31 ocasiones con ejemplos como “*only had to look at his face*” y “*but still had his doubts*”. Puede ser un caso de interferencia entre lenguas, ya que en la lengua española la inclusión del pronombre

sujeto en la oración no es necesaria, como lo es en lengua inglesa. En 9 ocasiones los alumnos utilizaron un doble pronombre sujeto como “*how it will end this story*”, “*the value of a life it depends*”. Se encontraron 8 errores relacionados con los pronombres relativos, como utilizar el pronombre incorrecto (“*who*” en vez de “*which*”) u omitirlo a pesar de ser necesario (“*he must pay for he has done*”). Asimismo se detectaron 4 errores gráficos relacionados con el sujeto, como el uso de “*there*” en lugar de “*they*”.

Con respecto al uso del artículo, en 19 ocasiones se produjo su sobreuso, normalmente en casos de generalización en los que no sería necesario (“*the humans are*”) o en excepciones en las que no es necesario (“*in the jail*”), probablemente por desconocimiento de estas reglas por parte de los alumnos y por la interferencia clara con el español. De igual manera, aparece el error contrario, esto es, la omisión de artículo (8) con ejemplos como “*testing dog*”, “*to be respected person*” y el uso de un artículo erróneo (3) como “*A animal*”.

Los alumnos cometieron varios errores relacionados con las preposiciones. Utilizaron la preposición errónea 18 veces (“*from*” en vez de “*of*”; “*after*” en vez de “*behind*”), añadieron 13 preposiciones innecesarias (“*hurt to the person*”, “*acusse to anyone*”) u omitieron 11 preposiciones con ejemplos como “*the life a person*”, “*infiltrate the government*”. Estos errores pueden estar motivados por la falta de conocimiento del alumno, que no sabe cómo y en qué contextos utilizar las preposiciones y se sirve de una estrategia de compensación, basándose en la norma española (*hurt someone*, en español herir a “alguien”) o de generalización “*from*” con el significado de “de” se puede utilizar en vez de “*of*” (“*the dog is the best friend from the human*”).

En cuanto a errores relacionados con los adjetivos y los adverbios, en 6 casos se les añadió a estos la desinencia de plural, como “*politicals parties*” y “*americans ones*”. Podría tratarse de un

caso de interferencia con la lengua nativa. También se hallaron dos casos en los que se utiliza un adverbio por un adjetivo “*the dogs are very poorly*” o el adjetivo por el adverbio “*act very good*”. Se localizaron dos errores en el uso de adjetivos posesivos (“*this one lost their value*”) y dos errores de los pronombres objetos (“*in they*”). Se encontraron 6 casos de colocación errónea del adverbio (“*I don`t still understand*”).

Fueron bastante numerosos los casos en que el error no era un elemento lingüístico concreto, sino que se alteraba el significado de la oración. Uno de los errores más frecuentes de este tipo fueron las traducciones literales de español a inglés que implicaban un error en lengua inglesa, por tratarse de dos estructuras lingüísticas distintas en ambas lenguas. Se detectaron 47 errores de este tipo, entre otros, “*I am agree*” y “*he has twenty years old*”.

Se localizó un número bastante alto (22) de ejemplos en los que las expresiones de los alumnos carecían de significado, tanto en lengua inglesa como en su traducción en lengua española. Algunos ejemplos son “*there are more careful with characters so...*” o “*the 20 years to become millionaire can nor everyone*”. En 17 ocasiones los alumnos construyeron oraciones en inglés que, a pesar de ser gramaticalmente correctas, no tenían sentido en lengua inglesa (“*you should never ban but always with limits*”, “*But I agree with you in the rest*”). El orden de la oración fue alterado en 16 ocasiones, normalmente anteponiendo el sujeto al verbo, con ejemplos como “*not should we sacrifice*” o “*then come the problems*” o el sustantivo al adjetivo “*another solution less radical*”. Nuevamente parece tratarse de una traslación de estructuras utilizadas en la primera lengua.

Se utilizaron 13 falsos amigos como “*present*” por “*introduce*” o “*actual*” por “*current*” que probablemente se originaron, de nuevo, por influencia de la primera lengua de los estudiantes. Si se comparan los resultados obtenidos entre los alumnos de las distintas titulaciones

se pueden observar diferencias cuantitativas sustanciales entre los distintos grupos, como queda patente en el gráfico.

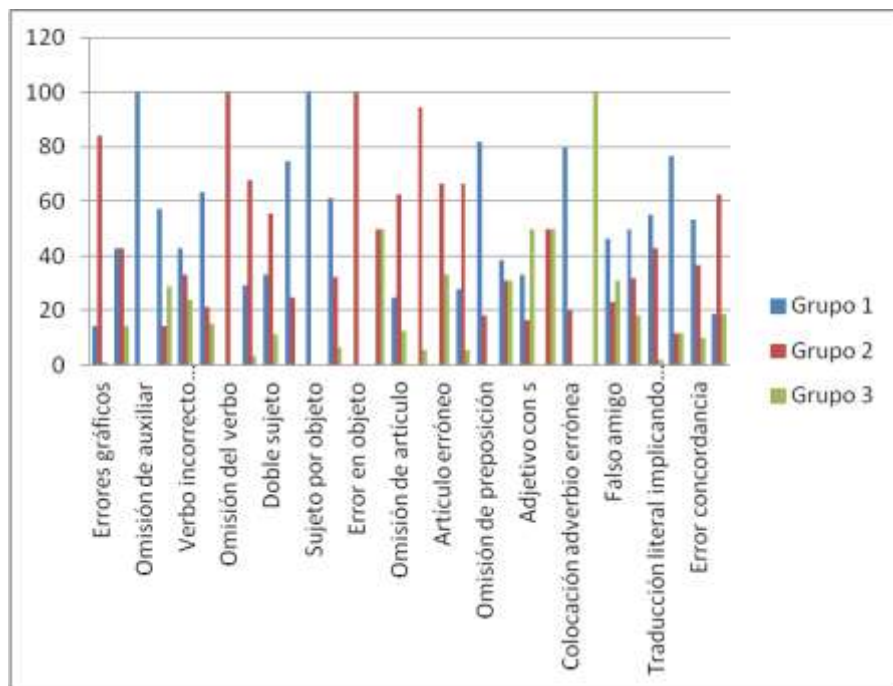


Gráfico n. 2: Diferencias cuantitativas entre los grupos de alumnos

Los errores más numerosos son los relacionados con el verbo. Los alumnos de Enfermería (Grupo 1) omitieron la “s” de la tercera persona más repetidamente que el resto de los grupos, mientras que los de Publicidad y RR.PP (Grupo 2) reincidieron en utilizar el tiempo verbal incorrecto. También se detectaron diferencias significativas en cuanto al número de errores de *spelling* localizados en los tres grupos, pues la mayor parte de ellos fueron cometidos por los alumnos del Grado de Publicidad y RR.PP., que, como se comentó con anterioridad, habían sido más proclives a la discusión y el debate, y probablemente por esta razón prestaron menos atención a la forma y

más a llegar a la comunicación. Asimismo se observaron diferencias cuantitativas en el uso del artículo (sobre todo en la adición, y en el orden de la oración nuevamente por parte de los alumnos de Publicidad y RR.PP. Los alumnos del Grado de Enfermería tradujeron literalmente con más frecuencia que los demás grupos, sobre todo en el caso de las traducciones literales sin errores gramaticales (76,6%) y tuvieron un número más alto de errores de concordancia y relacionados con los pronombres que el resto. El tercer grupo, Finanzas y Contabilidad, obtuvo un número más bajo de errores en todos los casos, con la excepción del uso de los adjetivos. En definitiva, aunque los alumnos de los tres grupos cometieron el mismo tipo de errores, sí se puede afirmar que existen diferencias cuantitativas entre los grupos atribuibles a la extensión de las respuestas por parte de cada uno de ellos.

4.- Discusión

El proyecto llevado a cabo ha puesto de manifiesto diversos aspectos relacionados con la detección de errores en la escritura libre por parte de alumnos de tres titulaciones diferentes. El cuestionario realizado previo a la actividad evidencia que la mayor parte de los alumnos están de acuerdo en la necesidad de mejorar su nivel de inglés, centrándose principalmente en las destrezas orales, las más difíciles en su opinión, probablemente por ser actividades no dirigidas, las menos practicadas y en las que el alumno tiene mayor libertad de expresión.

Aunque las actividades propuestas en el foro pertenecen al ámbito escrito, han servido para que los alumnos se hayan comunicado en lengua inglesa y hayan prestado más atención al contenido que a la forma. Esto ha provocado que hayan cometido errores tanto de competencia como de actuación. Su clasificación ha sido una tarea compleja, teniendo en cuenta que no se trata de la corrección de ejercicios gramaticales, sino de textos en los que los alumnos podían expresar sus ideas de manera libre.

Una gran parte de los errores eran de *spelling*, y, por tanto, estaban en la categoría de errores de actuación, provocados por la falta de atención por parte de los estudiantes, más que por falta de conocimiento. Asimismo, se localizaron un alto número de errores que parecían haber sido consecuencia de interferencias del estudiante con la primera lengua, en este caso la española. El estudiante trata de copiar las estructuras de la misma y pasarlas a la lengua inglesa debido a su falta no solo de conocimiento de las reglas gramaticales, sino también, en general, de práctica en destrezas de comprensión en la lengua inglesa que ayudarían mucho a que las estructuras fueran asimiladas y automatizadas, de manera que el alumno pudiera usarlas sin tener que recurrir a la primera lengua. Errores del tipo “*I have twenty years*” no desaparecerán hasta que el alumno no lo escuche, lo lea y practique y, finalmente, lo automatice. No se debe ver la transferencia como el fruto de un error, sino como una estrategia de aprendizaje que el alumno utiliza para compensar su falta de conocimiento (Alexopoulou, 2010).

También se produjeron errores que parecían consecuencia de generalizaciones de la regla gramatical que el alumno hace para poder expresarse, entre otros la “s” de tercera persona o el sobreuso de artículos.

5.- Conclusiones

En definitiva, los errores cometidos por los alumnos demuestran no solo una falta de conocimiento de las reglas gramaticales sino también una falta de práctica en las destrezas comprensivas y expresivas. El aprendizaje de una lengua no es solo conocer las reglas gramaticales y ser capaz de aplicarlas adecuadamente en actividades dirigidas. El aprendiz necesita asimilarlas y automatizarlas y, para ello, tiene que estar expuesto a la lengua meta, tanto en el plano oral como en el escrito. De esta manera,

el alumno se convertirá en el protagonista de su propio aprendizaje, aprenderá a través de los errores cometidos por él mismo y por el resto de compañeros. Estos datos se corresponden con los del cuestionario que realizaron los alumnos a principio de curso, en el que casi todos eran conscientes de sus dificultades en las destrezas orales, pues, como se comentó con anterioridad, aunque las actividades se hayan realizado de manera escrita, pertenecen al ámbito de la comunicación real. Se han observado diferencias cuantitativas en el tipo de error cometido por los distintos grupos que podrían ser consecuencia de la extensión en las respuestas de los alumnos. A pesar de ello, los errores de los alumnos no deben considerarse un fracaso, sino, por el contrario, como estrategias que estos utilizan para llegar a una comunicación real en una lengua que no es la suya y en la que tienen vacíos de conocimiento que intentan solventar acudiendo a su primera lengua y copiando estructuras e incluso léxico de esta, haciendo una generalización de las reglas que conocen en la segunda lengua o, simplemente, cometiendo un error. Cometer errores significa estar utilizando la segunda lengua y es, por tanto, la única manera de que el aprendiz vaya mejorando y afianzando sus conocimientos de la misma.

La rapidez de las telecomunicaciones nos está llevando a un tipo de comunicación igualmente rápido, con respuestas inmediatas, intermodales, con varios emisores y receptores al mismo tiempo que, obviamente, van en detrimento del uso “correcto” del lenguaje en pro de una comunicación más ágil y activa. Este hecho, que se está produciendo en cada momento en nuestra propia lengua materna, es el que se ha trasladado al ejercicio propuesto al alumnado, donde, a la complejidad de los debates inter y multi-personales, se les ha añadido el uso de una segunda lengua. El resultado es que los errores, ya sean competenciales o no, se incrementan cuando se enfrentan a escritura libre frente a otras actividades como participación oral en clase, pruebas escritas individuales o en los propios exámenes.

Es una realidad que está ahí, que se evidencia aún más cuando el canal de comunicación es un dispositivo informático, donde el

bolígrafo se cambia por el teclado y donde las nuevas tecnologías han modificado nuestra manera de relacionarnos y, por ende, nuestra manera de expresarnos.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2010). “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjera”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5 (3), págs. 1-6.
- Averianova, K. (2010). “Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5 (3), págs. 1-6.
- Bustos, G. (1998). “Análisis de errores: problemas de categorización. *DICENDA*”, *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, págs. 11-44.
- Cole, J. y Foster, H. (2008). *Using Moodle*. Sebastopol: O’Reilly Media Inc.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1967). “The Significance of Learners’ Errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, págs. 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguages*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H. y Burt, M. (1972). “Goofing: an Indicator of Children’s Second Language Learning Strategies”, *Language Learning*, 22, págs. 235-252.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). “Natural Sequences in Child Second Language Acquisition”, *Language Learning*, 24, págs. 37-53.

- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hanna J. y De Noy, B. (2003). “A Funny Thing happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning”, *Language Learning & Technology*, 7 (1), págs. 71-85.
- Jabeen, A.; Kazemian, B. y Shahbaz Mustafai, M. (2015). “The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language”, *Education and Linguistics Research*, 1 (2), págs. 52-61.
- Krajka, J. (2001). “School partnerships on the web: Using the Internet to facilitate school collaboration”, *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, 1(1), págs. 3-19.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Martín, F. (2013). “Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera”, *Educação e Formação*, 8, págs. 182-198.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Moncó, S. (2009). “Análisis de errores y variación lingüística”, En J. Izquierdo, C. González, C. Fernández, H. Le Roy y A. Mistinova (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de FIAPE: “La enseñanza del español en tiempos de crisis”*. Cádiz: Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), Universidad de Cádiz y redELE (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera) del Ministerio de Educación de España.
- Presada, D. y Badea, M. (2014). “The Effectiveness of Error Analysis in Translation Classes. A Pilot Study”, *Porta Linguarum*, 22, págs. 49-59.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). “El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua”, *Letras*, 48, págs. 209-225.

- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (4), págs. 209-230.
- Simón, J. (2008). *Campus Virtual UB: un Nuevo entorno de aprendizaje. Cuadernos de docencia universitario 09*. Barcelona, ICE y Ed. Octaedro.

