



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de
Costa Rica

ISSN: 0377-628X

ISSN: 2215-2628

filyling@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Campos Estarás, Begoña; Peñate Cabrera, Marcos; Peñate Sánchez, Adrián

**La escritura de sustantivos en inglés como lengua extranjera:
un estudio transversal de su proceso de adquisición**

Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de
Costa Rica, vol. 50, núm. 2, e59884, 2024, Julio-Diciembre

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i2.59884>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33277424004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 50 - 2

Julio 2024 - Diciembre 2024

La escritura de sustantivos en inglés como lengua extranjera: un estudio transversal de su proceso de adquisición

*Begoña Campos Estarás
Marcos Peñate Cabrera
Adrián Peñate Sánchez*

Campos Estarás, B., Peñate Cabrera, M. y Peñate Sánchez, A. (2024). La escritura de sustantivos en inglés como lengua extranjera: un estudio transversal de su proceso de adquisición. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 50(2), e59884. <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i2.59884>



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i2.59884>
URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

La escritura de sustantivos en inglés como lengua extranjera: un estudio transversal de su proceso de adquisición

Writing Nouns in English as a Foreign Language: A Cross-Sectional Study of Their Acquisition Process

Begoña Campos Estarás

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España

begona.campos101@alu.ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0003-1364-4457>

Marcos Peñate Cabrera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España

marcos.penate@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0002-4447-9442>

Adrián Peñate Sánchez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España

adrian.penate@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0003-2876-3301>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i2.59884>

Recepción: 20-10-23

Aprobación: 22-01-24

RESUMEN

Antes de la llegada del enfoque comunicativo a nuestras aulas, la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario se basaba en la memorización de listados de palabras en su forma escrita y a partir de ahí el alumnado debía ir aprendiendo a pronunciarlas. Todo ello tenía como consecuencia una correcta ortografía y una pésima pronunciación. Con la introducción del enfoque comunicativo, el objetivo ha sido el aprendizaje oral del vocabulario y con ello se ha mejorado la pronunciación, pero se ha perdido la corrección ortográfica en muchos casos. En este trabajo presentamos los resultados de un estudio transversal de los errores ortográficos y producciones correctas en nueve sustantivos al final de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para este fin hemos utilizado un corpus creado en Canarias, representativo del alumnado de las siete islas, en el que se recoge una muestra de redacciones escritas en inglés. Los resultados presentan una disminución de errores ortográficos. Como conclusión podemos comprobar que la mayoría de los errores ortográficos son de tipo intralingüístico, pues casi todos son hipótesis de escritura que el alumno utiliza para así ir interiorizando el proceso de lectoescritura inglesa.

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

ABSTRACT

Before the arrival of the communicative approach in our classrooms, the teaching and the learning of vocabulary was based on memorising lists of words in written form. From then on, students had to learn how to pronounce them. This resulted in correct spelling and poor pronunciation. With the introduction of the communicative approach, the focus has been on oral learning of vocabulary and thus pronunciation has improved, but correct spelling has been lost in many cases. In this paper we present the results of a cross-sectional study of errors and correct productions of nine nouns at the end of primary, compulsory secondary and baccalaureate education. For this purpose, we have used a corpus created in the Canary Islands, representative of the students of the seven islands, which includes a sample of essays written in English. The results show a decrease in errors. In conclusion, we can see that most of the errors are of an intralinguistic type, being mostly writing hypotheses that the pupil uses in order to internalise the process of reading and writing in English.

Keywords: English as a foreign language; errors; cross-sectional study; corpus of learners; acquisition of nouns.

1. Introducción

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

El **análisis contrastivo** surge con la intención de solucionar el supuesto problema motivado por los errores, puesto que “learner errors were considered something undesirable and to be avoided” (Abeywickrama, 2010, p. 98). Para conseguir tal fin, se parte de un estudio comparativo entre la lengua materna y la lengua extranjera que se desea aprender. De ese estudio detallado, se originan una serie de listados en los que se especifican las similitudes, las diferencias y las discrepancias entre ambas. Mientras que los aspectos que son similares no son causa de errores, sí lo son aquellos que son diferentes o discrepantes (Lado, 1957, p. 2). Por lo tanto, la adquisición de la lengua extranjera se ve dificultada por la interferencia de la lengua materna, puesto que las formas que no son idénticas causarán una transferencia negativa (Lee, 1968, p. 185). Lo que en definitiva busca la lingüística contrastiva es entender mejor las razones de ciertos errores y aplicar ejercicios en clase que permitan subsanarlos.

Las críticas que recibió el análisis contrastivo se fundamentaban únicamente en que apreciaba la interferencia como la única fuente de los errores perpetuados en la enseñanza de la lengua extranjera, y no apreciaba todas las otras posibles razones que impulsan al error. De este modo, brota el **análisis del error** (Corder, 1967, 1971) que extiende el entorno de la fuente de los diferentes tipos de errores, a la vez que sugiere el análisis sistemático de un corpus de errores lo más amplio posible para, en función de él, crear un programa de enseñanza más práctico. A través de criterios de recurrencia será posible implantar un grado de dificultades que ayudará a reformar y adaptar apropiadamente el material didáctico, con el consecutivo incremento de dificultad. Esta nueva perspectiva conlleva que “el alumno deja de verse como un receptor pasivo del input de la lengua objeto de estudio (LO), y pasa a desempeñar un papel activo” (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 61). Por lo tanto, los investigadores se interesaron entonces en los errores, ya que estaban convencidos de que mostraban las estrategias utilizadas por los aprendices para adquirir la lengua (Richards, 1974; Taylor, 1975; Dulay y Burt, 1974).

Una gran mayoría de estudiosos estiman que la evolución sistemática de la lengua del aprendiz plasma una organización mental de la segunda lengua. Esta organización engloba componentes de la lengua nativa del aprendiz, pero se diferencian de la lengua meta, y el término **interlengua** fue acuñado por el lingüista americano Selinker (1969, 1972). Selinker (1972) explica la interlengua como “the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm” (p. 214). La idea de la interlengua está compuesta por una serie de particularidades internas –no errores– que fundan sus elementos primordiales e influyen en su desarrollo de cimentación. Estas particularidades se pueden simplificar en la fosilización, transferencia, sistematicidad, variabilidad y permeabilidad.

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

1.1 Los errores ortográficos en las tipologías de errores

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

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesorado ha distinguido tradicionalmente entre faltas de ortografía y otros tipos de errores motivados por la lengua materna, la lengua que se aprende u otras causas. En los siguientes párrafos presentamos de manera sucinta una tipología de estos tipos de errores.

A lo largo de los últimos 60 años se han ido creando y modificando múltiples tipologías de errores, pero a pesar de ello “existe un acuerdo general en clasificar los errores, desde el punto de vista de la causa que los origina, en cuatro categorías principales” (Navarro Rodríguez, 2008, p. 59). Dichas categorías son creadas a partir de los siguientes cuatro tipos: errores interlingüísticos por influencia de la lengua materna; errores de intralengua por influencia de la lengua objeto de estudio; errores producidos por el uso de estrategias de comunicación o compensación (Oxford y Amerstorfer, 2018), y errores inducidos.

Los **errores interlingüísticos** son tal vez los más conocidos, puesto que fueron ellos los que se estudiaron a través del análisis contrastivo. Se les consideraba el resultado de las discrepancias entre la lengua materna y la lengua extranjera. Este punto de vista es también compartido por dos enfoques posteriores: análisis del error y la interlengua. Seguidamente, vemos un ejemplo donde la estructura sintáctica interna de la oración en la lengua inglesa es un pronombre personal que ejerce el papel de sujeto junto con el verbo principal “*to like*” seguido de un gerundio que forma parte del complemento directo: “*I like going out with my friends*”. En la lengua materna, la estructura que acabamos de ver es completamente diferente si observamos los mismos elementos de la oración, puesto que, el sujeto y el complemento directo, intercambian sus funciones sintácticas, “*Me gusta salir con mis amigos*” lo que puede dar lugar al error interlingüístico: * “*Going out with my Friends likes me*”.

La tipología de **errores intralingüísticos** tiene su origen en los estudios que buscaban determinar cuál es el orden natural de adquisición de una lengua. En esta tipología se detallan las siguientes causas de error: la aplicación incompleta de alguna regla gramatical, el desconocimiento de las excepciones de dicha regla, la sobregeneralización o la hipótesis incorrecta. Así, por ejemplo, el estudiante acepta, equivocadamente, que una palabra de la lengua extranjera tiene una conducta gramatical similar a otras ya adquiridas anteriormente. De este modo, nos topamos con errores frecuentes en los textos escritos de nuestro alumnado: transformar los plurales de sustantivo que son irregulares en regulares (“*My friend has very long *foots*”), o escribir el pasado de verbos irregulares con la forma regular *-ed* (“*He *drinked a glass of water*”).

Los **errores producidos por el uso de estrategias de comunicación o compensación** que vienen a suplir una laguna lingüística pueden dar lugar al uso de sinónimos, antónimos en forma negativa, acuñación de nuevos términos a los que se le intenta dar una apariencia que coincida con la lengua extranjera, el circunloquio, uso de la lengua materna, etc. (Oxford, 2016). Un ejemplo podría ser: “*This story *speaks about (tells) what happened one *Old Night (New Year's Eve)*”. En el uso de *speaks about* el alumno utiliza un verbo que considera sinónimo a la forma correcta (*tells*) y en *Old Night* hace una traducción literal del término de su lengua materna (*Noche vieja*). Del mismo modo, debemos reconocer que, aunque las estrategias de comunicación habitualmente son las culpables de las desviaciones, en muchos casos son también las que llevan al alumnado a éxitos en sus producciones tanto orales como escritas (Alexopoulou, 2011b). Es por ello, por lo que, entre otros muchos, el Plan Curricular del Instituto Cervantes potencia este tipo de estrategias (Alexopoulou, 2011a, p. 30). Además, los errores pueden ser inducidos por la tarea que se realiza, el material de aprendizaje que se usa u otro tipo de factores tanto socioculturales como personales. Por último, queremos acabar este apartado, apuntando que, a la hora de analizar los diferentes tipos de errores del corpus, con toda probabilidad nos encontraremos también con ejemplos de meras faltas de ortografía, lo que el profesorado de inglés llama *spelling mistakes*.

2. Metodología

2.1. Corpus utilizado para nuestro estudio

Desde un punto de vista metodológico, los estudios de errores también están relacionados con los corpus de aprendices de una lengua extranjera, que, a su vez, tienen su origen en los primeros análisis de errores. Ya a fines del siglo pasado se hace un uso extenso de los medios informáticos por parte de los investigadores que se interesaban en el estudio de los errores (Granger, 1998). A partir de ese uso empezaron a crearse una serie de corpus lingüísticos, primero de hablantes nativos y posteriormente de aprendices de una lengua extranjera, en los que se recogieron sus producciones orales y escritas (Sánchez Rufat, 2015, p. 192). El primero de ellos fue el *ICLE-International Corpus of Learner English* en 2002 (Granger et al., 2015), al que le han seguido otros como el *CAES (Corpus de aprendices de español como lengua extranjera)*.

Para nuestro estudio de errores utilizamos el *Corpus Canario de Inglés Escrito* publicado en el 2004 (Wood et al.). Para su elaboración se utilizaron las redacciones escritas por una muestra estadísticamente representativa del alumnado canario del último curso de cada una de las tres etapas educativas no universitarias: sexto de Primaria, cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y segundo de Bachillerato. A la hora de determinar la muestra necesaria para que los resultados de la

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

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

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

Para sexto de Primaria la población era de 1 521 alumnos, siendo la muestra necesaria de 317 alumnos. No obstante, al ser conscientes de que las producciones escritas de este nivel eran de un tamaño reducido, se optó por ampliar la muestra en un 50 %, lo que nos da como resultado la cantidad de 475 redacciones para este nivel educativo. Para el cuarto curso de la ESO la población era de 2 076, siendo la muestra necesaria de 335 redacciones. Finalmente, había una población de 1 940 alumnos de Bachillerato, por lo que la muestra necesaria fue de 332 redacciones.

2.1.1. Redacciones utilizadas para la creación del corpus

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

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

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

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

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

2.1.2. Método utilizado para las transcripciones

Este corpus utiliza el programa *FreconWin* (Guerrero Martín, 1991) que nos ofrece un listado lexicométrico en el que las formas léxicas vienen ordenadas por su número total de apariciones, especificándose además el número de apariciones en cada una de las tres partes que conforman el corpus. Además, el *FreconWin* tiene como característica que las palabras entre corchetes no son tenidas en cuenta, lo que permitió poner todos los errores entre corchetes y añadir justo antes la palabra en su forma correcta. De igual modo se procedió para la transcripción del corpus oral publicado tres años más tarde: *Corpus Canario de Inglés Oral* (Wood et al., 2007).

Entre los corchetes arriba mencionados aparecen el número asignado a cada alumno y el código del centro al que pertenece. Igualmente se ha incluido y ocultado, usando el símbolo +, los datos personales del alumnado: su nombre y el de su familia, su lugar de residencia, el nombre del profesor, etc. (*My name is [[+++]]*).

Los errores ortográficos fueron también incluidos entre corchetes y se les antepuso el término correctamente escrito, pero seguido de un guion (*She is a pretty- [[pritty]] girl- [[girdl]]*). También se utilizó este procedimiento, cuando el alumnado utiliza palabras en su lengua materna (*This village is marvellous- [[maravillas]]*), o escribe una palabra con apariencia de estar en inglés a partir de su lengua materna (*My family is very good and friendly- [[simpatic]]*).

2.2. Selección de sustantivos para nuestro estudio

Puesto que en nuestro estudio nos interesa comprobar la importancia de los errores ortográficos y cómo evolucionan en las diferentes etapas educativas, nos vamos a limitar a los sustantivos que tengan más de 200 apariciones en el corpus y que además estén presentes en cada una de las tres etapas educativas. Esta limitación viene determinada por la necesidad de contar con un vocabulario que esté presente en los tres niveles y que el número de apariciones en cada uno de ellos sea superior a cinco para intentar así realizar cálculos estadísticos. Tal como podemos ver en el Cuadro 1, nueve sustantivos cumplen con estos requisitos.

Cuadro 1.

Sustantivos con más de 200 apariciones y presentes en cada una de las tres partes del corpus

Sustantivo	Total	Primaria	Secundaria	Bachillerato
people	661	16	134	511
name	568	542	20	6
years	519	418	30	71
family	403	121	232	50
mother	357	282	51	24
father	339	269	53	17

house	239	59	97	83
brother	215	192	13	10
sister	210	183	19	8

Al ser sustantivos con una alta presencia en Primaria, son obviamente parte del léxico fundamental de este primer nivel. Están relacionados con lo que el profesorado de inglés llama funciones comunicativas (*communicative functions*) de: hablar y escribir sobre tu familia (*family, mother, father, brother, sister*), decir cómo te llamas y qué edad tienes (*name, years*) y describir tu casa y cuántas personas viven en ella (*people, house*). Veamos algunos ejemplos sacados del corpus de Primaria:

There are three *people* in my family. My *mother*, my *brother* and me. My mother's *name* is [[+++]]. She's forty *years* old. My brother's name is [[+++]]. He's eighteen years old. My name is [[+++]] and I'm twelve years old. [[centro de Primaria: 2313; estudiante: 4002]].

My *family*- [[famili]] live in my *house*. [[centro de Primaria: 2313; estudiante: 4018]].

I have got a one *sister* and haven't got any *brothers*- [[bothers]]. [[centro de Primaria: 2308; estudiante: 4004]]

En resumen, estos nueve sustantivos cumplen con nuestras expectativas puesto que son parte del léxico que se estudia en el primer año de la Primaria, y aparecen en otras unidades didácticas de cursos superiores. De igual modo al ser un vocabulario tan básico, su uso sigue estando presente en etapas educativas superiores.

3. Preguntas de investigación

En nuestra experiencia en el aula siempre hemos sentido la frustración de comprobar que el alumnado aprende un listado de vocabulario, pero pasadas unas semanas ese vocabulario empieza a olvidarlo o a recordarlo solo parcialmente. De igual modo, al corregir las redacciones de nuestro alumnado comprobamos la enorme cantidad de errores ortográficos y siempre tenemos la duda de si se trata de un fallo en nuestra forma de enseñar o es parte del proceso de adquisición de la escritura en la lengua inglesa. Es por esto por lo que nos hemos planteado comprobar si se trata de un proceso que se repite en otras aulas y colegios y para ello nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El alumnado al final de la Primaria (sexto curso) sigue cometiendo errores ortográficos en estos nueve sustantivos que fueron enseñados en el primer curso?
2. ¿Desaparecen estos errores en las etapas educativas superiores?
3. ¿Los errores ortográficos son interlingüísticos, intralingüísticos, estrategias de comunicación o meras faltas de ortografía?

4. Resultados

En la Figura 1 tenemos una visión general de los porcentajes de errores que se apreciaron en los tres niveles educativos en los nueve sustantivos seleccionados.

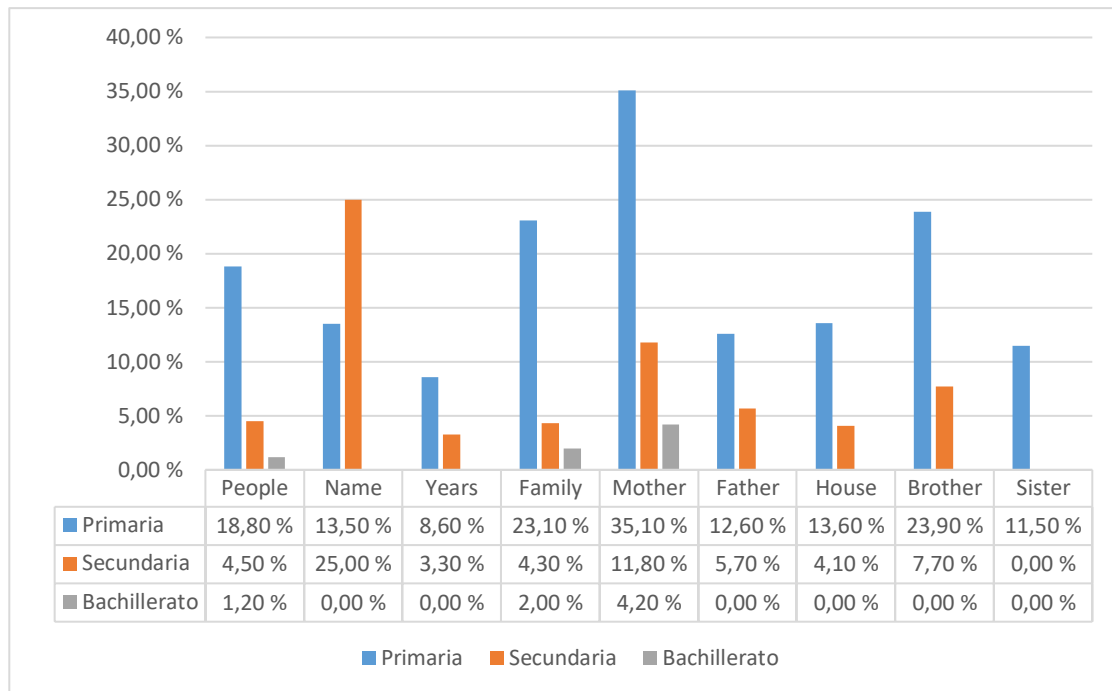


Figura 1.
 Porcentajes de errores en cada uno de los niveles educativos

El primer dato que llama la atención son los altos porcentajes que se dan con *mother*. Es el porcentaje más alto en Primaria y también en Bachillerato. En el lado opuesto encontramos *sister* y *years* que no llegan a tener un 12 % de errores al sumar los tres niveles.

En Primaria se aprecian, además de en *mother*, dos porcentajes superiores al 20 % en *brother* y *family*. En Secundaria el más alto se da con *name*, siendo el segundo el de *mother*. En Bachillerato los porcentajes son siempre los más bajos y en seis casos no se aprecian errores.

Tras esta visión general, pasamos ahora a especificar los valores absolutos (recuento) y porcentajes de errores en cada una de las tres etapas educativas. Los resultados los hemos organizado atendiendo a los datos de cada una de las nueve formas léxicas objeto de este estudio. Además, tras el análisis de cada forma léxica, describimos los errores encontrados para así determinar qué tipos de errores son.

4.1. People

Vemos en el Cuadro 2 que Primaria es el nivel educativo con el porcentaje más alto de errores (18.8 %), seguido de Secundaria con un 4,5 % y finalmente Bachillerato con un porcentaje muy bajo (1,2 %).

Cuadro 2.

Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *people*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	3	6	6
	% dentro de Nivel Educativo	18,8 %	4,5 %	1,2 %
Correcto	Recuento	13	128	505
	% dentro de Nivel Educativo	81,3 %	95,5 %	98,8 %

A continuación, procederemos a detallar los tipos de errores que nos hemos encontrado. En este primer caso, el recuento nos da cantidades muy bajas de errores: 3 en Primaria [*peploll*, *peplo*, *peoples*], 6 en Secundaria [*peoples* (4), *peopel*, *gent*] y 6 también en Bachillerato [*peoples* (6)].

Podemos ver que el tipo de error más frecuente es *peoples* (11 casos) y además aumenta a medida que se sube de nivel. En este caso estamos ante un error interlingüístico en tanto se asocia con el sustantivo “personas” de la lengua materna. También vemos un error de estrategia de comunicación al crearse una palabra de apariencia inglesa a partir de la lengua materna (*gent*). El resto de los casos son intralingüísticos pues muestran las hipótesis de escritura que realiza el alumnado (*peploll*, *peplo*, *peopel*).

4.2. Name

Llama la atención en el Cuadro 3 que el porcentaje de errores en Primaria es del 13,5 % mientras que en Secundaria sube a un 25 %. En Bachillerato no se encontraron errores al escribir esta forma léxica.

Cuadro 3.

Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *name*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	73	5	0
	% dentro de Nivel Educativo	13,5 %	25,0 %	0,0 %
Correcto	Recuento	469	15	10
	% dentro de Nivel Educativo	86,5 %	75,0 %	100,0 %

En este caso, como podemos ver en el recuento, las cantidades de errores son de las más altas: 73 en Primaria, 5 en Secundaria y ninguna en Bachillerato. Cuando el alumnado aprende a decir su nombre lo hace con el exponente de la función comunicativa: *My name's* ... Este exponente comunicativo al aprenderse como un todo es un elemento léxico tal como lo recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020, p. 131). Este aspecto está detrás de la mayoría de los errores, pero hay diferentes matices puesto que algunas partes del exponente de

función original ocasionan distintos errores en Primaria. Así tenemos errores ortográficos a partir de las distintas partes del exponente de la función comunicativa que presentamos en el Cuadro 4.

Cuadro 4.
Errores intralingüísticos de *name*

<i>My name</i>	<i>Miname</i> (2), <i>Maymey</i> , <i>Mainey</i> , <i>Mainen</i> , <i>Maine</i> , <i>Mainem</i> , <i>Main</i> , <i>Manim</i> , <i>Mainei</i> , <i>Maney</i>
<i>My name`'s / is</i>	<i>Manne`'is</i> , <i>Manes</i> , <i>Maeis</i> , <i>Maineis</i>
<i>name`'s</i>	<i>names</i> (21 casos en Primaria y los 5 de Secundaria), <i>name`'s is</i> (5), <i>neis</i> (2), <i>nanes</i> , <i>nems</i> , <i>neins</i>
<i>name</i>	<i>nane</i> , <i>nemy</i> , <i>ney</i> (3), <i>nome</i> (2), <i>nambe</i> , <i>mame</i> , <i>mane</i> (4), <i>nei</i> (2), <i>naming</i> , <i>neme</i> , <i>nein</i> , <i>nema</i>

También se detectan ocho errores que son una estrategia de comunicación en los que el alumnado crea una palabra a partir de la lengua materna, pero dándole apariencia de ser una palabra en inglés: *nomber*.

4.3. Years

Destaca Primaria como el nivel educativo con el porcentaje más alto de errores (8,6 %), seguido de Secundaria con un 3,3 % y, finalmente, Bachillerato en el que no se han encontrado errores.

Cuadro 5.
Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *years*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	36	1	0
	% dentro de Nivel Educativo	8,6 %	3,3 %	0,0 %
Correcto	Recuento	382	29	71
	% dentro de Nivel Educativo	91,4 %	96,7 %	100,0 %

En el recuento de errores del Cuadro 5 podemos ver que de los 37 errores que se han encontrado al escribir la palabra *years*, solo hay uno en Secundaria (*ages*) y el resto (36) en Primaria. El error de Secundaria es un error de estrategia de comunicación, al igual que los siguientes de Primaria: en nueve ocasiones el alumnado ha utilizado la palabra española (años), en dos ha utilizado la palabra *and*, por su parecido a la palabra española, hay dos casos en los que el alumnado utiliza otra palabra inglesa (*ears*) y también hay un caso en el que se ha creado una palabra con apariencia inglesa partiendo del español (*ans*). El resto de los errores son intralingüísticos: el exponente de función comunicativa (*I`m ... years old*) es el origen del siguiente error: *yisor* y el uso incorrecto del apostrofe también lo hemos visto en seis casos (*year`'s*). El resto de los errores son: *yuar*, *yard* (2), *yards* (6), *yer*, *yers* (2), *yas* (2), *eas*.

4.4. Family

Primaria tiene el porcentaje más alto de errores (23,1 %), seguido de Secundaria con un 4,3 % y, finalmente, Bachillerato con un porcentaje muy bajo (2 %).

Cuadro 6.
Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *family*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	28	10	1
	% dentro de Nivel Educativo	23,1 %	4,3 %	2,0 %
Correcto	Recuento	93	222	49
	% dentro de Nivel Educativo	76,9 %	95,7 %	98,0 %

El número total de errores de la palabra *family* es de 39, con la distribución por niveles educativos que vemos en el Cuadro 6. Aquí nos encontramos que la mayoría son faltas de ortografía: *famili* con 20 casos en Primaria, 6 en Secundaria y 1 en Bachillerato, *familie* (1 en Primaria y 2 en Secundaria), *famile* (2 en Primaria y 1 en Secundaria), *famille*, y *famyly* (ambos de Primaria). El segundo tipo de errores tienen su origen en el uso de estrategias de comunicación: dos usos de la palabra española “familia” (uno en Primaria y el otro en Secundaria). Por último, hay un error en Primaria de tipo estratégico en el que el alumno creó una palabra con apariencia inglesa (*mamily*).

4.5. Mother

Destaca Primaria como el nivel educativo con un porcentaje muy alto de errores (35,1 %), seguido de Secundaria con un 11,8 % y, finalmente, Bachillerato con un porcentaje más bajo (4,2 %), tal como vemos en el Cuadro 7:

Cuadro 7.
Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *mother*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	99	6	1
	% dentro de Nivel Educativo	35,1 %	11,8 %	4,2 %
Correcto	Recuento	183	45	23
	% dentro de Nivel Educativo	64,9 %	88,2 %	95,8 %

Este sustantivo es con diferencia el que más errores ha causado. Tenemos un total de 106, mientras que en el resto de los sustantivos estudiados las cantidades son muy inferiores: *people* (15), *name* (78), *years* (37), *family* (39), *father* (37), *house* (12), *brother* (38) y *sister* (21). Esta palabra

entraña dos dificultades en su parte central (“o” y “th”) y así tenemos que la mayoría de los errores vienen motivados por poner “a” en vez de “o”: *mather* (69 en Primaria, 4 en Secundaria y el único de Bachillerato). El uso de la “th” solo es causa de errores en Primaria con ejemplos como: *madher*, *madar*, *mader*, *moter*, *mater*, *madra*, *mhoter*, *mador*, *mutar*, etc. En resumen, todos los errores son de tipo intralingüístico.

4.6. Father

Como podemos apreciar en el Cuadro 8, el porcentaje de errores es bajo en los tres niveles: 12,6 % para Primaria, 5,7 % para Secundaria y 0,0 % para Bachillerato.

Cuadro 8.
Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *father*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	34	3	0
	% dentro de Nivel Educativo	12,6 %	5,7 %	0,0 %
Correcto	Recuento	235	50	17
	% dentro de Nivel Educativo	87,4 %	94,3 %	100,0 %

En *father* la dificultad se atenúa y la “th” es la principal causa de errores en Primaria: *fater* (4), *fadar* (2), *fadher*, *fader* (3), *flada*, *fad*, *fadiar*, *fator* (2), *fatar* (2), etc. También en Primaria encontramos tres casos en los que se parte de la lengua materna para crear una palabra con apariencia inglesa (*pade*, *padra*, *pater*) y en Secundaria uno (*pather*).

4.7. House

Primaria es el nivel educativo con el porcentaje más alto de errores (13,6 %), seguido de Secundaria con un 4,1 %. En Bachillerato no se apreciaron errores tal como vemos en el Cuadro 9:

Cuadro 9.
Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *house*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	8	4	0
	% dentro de Nivel Educativo	13,6 %	4,1 %	0,0 %
Correcto	Recuento	51	93	83
	% dentro de Nivel Educativo	86,4 %	95,9 %	100,0 %

Este sustantivo es el que tiene un menor recuento total de errores (12), siendo todos de tipo intralingüístico. El origen de los errores lo encontramos en la combinación “ou” /au/ y en la “e” final que no se pronuncia. Así tenemos que los errores en Primaria son: *hause* (2), *hous* (2), *hus*, *hose*, *haes*, y en Secundaria: *hous*, *hoose* (2), *hause*. Además, en Primaria tenemos otro error de tipo intralingüístico motivado por otra palabra inglesa (*home*): *houme*.

4.8. Brother

Como podemos apreciar en el Cuadro 10, el porcentaje de errores es: 23,9 % para Primaria, 7,7 % para Secundaria y 0,0 % para Bachillerato.

Cuadro 10.
Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *brother*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	37	1	0
	% dentro de Nivel Educativo	23,9 %	7,7 %	0,0 %
Correcto	Recuento	118	12	10
	% dentro de Nivel Educativo	76,1 %	92,3 %	100,0 %

El único error de Secundaria no es un error ortográfico pues el estudiante utiliza otra palabra inglesa (*son*) en vez de *brother*. Lo mismo sucede con dos casos de Primaria (*sister*, *son*). Se puede tratar de un lapsus lingüístico, pero nos inclinamos por la explicación de que son ejemplos de una estrategia de comunicación. En la misma línea está el uso en dos ocasiones en Primaria de la palabra española (hermano) en vez de su equivalente en inglés. En cuanto al resto de los errores en Primaria, nos encontramos que la parte central de la palabra (“oth”), al igual que en *mother*, es el origen de los diferentes errores intralingüísticos: *Broter* (13), *brader*, *bradar*, *brather* (2), *brodar*, *brotar*, *brounder*, *broghers*, *brother*, *brothe* (2), *brotos*, *brothes*, *broher*, *broder* (2), *brotwer*, *brther*, *bather*, *bothes*.

4.9. Sister

El porcentaje de errores en Primaria es del 11,5 %, mientras que los de Secundaria y Bachillerato son de un 0 %.

Cuadro 11.

Tabla cruzada Correcto/Error * Nivel Educativo para *sister*

		Nivel Educativo		
		Primaria	Secundaria	Bachillerato
Error	Recuento	21	0	0
	% dentro de Nivel Educativo	11,5 %	0,0 %	0,0 %
Correcto	Recuento	162	19	8
	% dentro de Nivel Educativo	88,5 %	100,0 %	100,0 %

Como podemos ver en el Cuadro 11, los errores se limitan a Primaria. Aparentemente esta palabra inglesa no debería presentar dificultad al alumnado pues se podría afirmar, con las cautelas necesarias, que la pronunciación en inglés coincide con su forma escrita. La influencia que ejercen algunas palabras del mismo campo semántico (*father*, *mother* y *brother*) provocan un error ortográfico de clara influencia intralingüística: *sisther* aparece 10 veces en Primaria, casi la mitad del total de errores. Otros errores de Primaria parecen ser faltas de ortografía: *sirter*, *siste* (3), *sixer* (3), *sistor* (2) y *sistar*. También hay un caso en Primaria de estrategia de comunicación, en el que se da apariencia inglesa a la palabra española correspondiente: *herma*.

4.10. Tipología de los errores encontrados

En cuanto al tipo de errores que nos hemos encontrado, hay un total de 383 errores en los nueve sustantivos. De ellos 85 son interlingüísticos, 217 intralingüísticos, 35 estrategias de comunicación y, finalmente, 46 son faltas de ortografía. En el Cuadro 12 podemos ver los diferentes tipos de errores encontrados para cada uno de los sustantivos.

Cuadro 12.

Distribución de los diferentes tipos de errores en cada sustantivo

	Interlingüísticos	Intralingüísticos	Estrategias de comunicación	Faltas de ortografía	TOTAL
<i>People</i>	11	3	1	--	15
<i>Name</i>	--	70	8	--	78
<i>Years</i>	--	24	13	--	37
<i>Family</i>	--	--	3	36	39
<i>Mother</i>	74	32	--	--	106
<i>Father</i>	--	33	4	--	37
<i>House</i>	--	12	--	--	12
<i>Brother</i>	--	33	5	--	38
<i>Sister</i>	--	10	1	10	21
TOTAL	85	217	35	46	383

Los errores interlingüísticos son el segundo tipo de error más frecuente, pero su presencia se ve limitada a los sustantivos *people* y *mother*. En el caso de *people*, los 11 errores se reparten de la siguiente manera: 1 en Primaria, 4 en Secundaria y 6 en Bachillerato. Este es un error que persiste a lo largo de los años por la influencia de la lengua materna. En el lado opuesto, nos encontramos que los errores interlingüísticos en *mother* son casi exclusivos de la Primaria pues del total de 74, 69 son de

Primaria y solo hay 4 en Secundaria y 1 en Bachillerato. El alumnado de Primaria escribió en 69 ocasiones la palabra *mother* como *mather* por la influencia de la lengua materna.

A excepción del sustantivo *family*, el resto tiene casos de errores intralingüísticos, lo que le lleva a ser el tipo de error con más incidencias (217). Este dato nos parece relevante, en tanto representan ejemplos de cómo el alumnado va estableciendo hipótesis de escritura de los diferentes fonemas ingleses. Al agrupar por nivel educativo los errores intralingüísticos nos encontramos las siguientes cifras: 207 en Primaria, 10 en Secundaria y 0 en Bachillerato. Esto nos indica que el establecimiento de hipótesis que se da a lo largo de la Primaria no se convierte en errores fosilizados, sino que por el contrario favorecen el proceso de adquisición en etapas superiores. Veamos además en la Figura 2, un ejemplo de cómo el alumnado va adquiriendo la correcta grafía (th) para el fonema /ð/ en los sustantivos *mother*, *father* y *brother*.

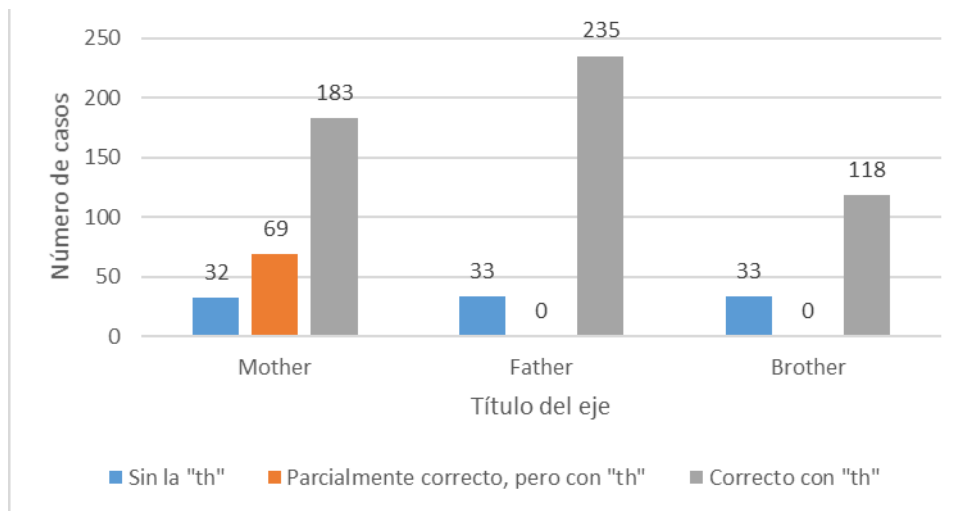


Figura 2.
Grafía del fonema ð en Primaria

A los datos que nos presenta la Figura 2, podemos ponerle como contrapunto, los 10 casos en los que se utiliza la “th” para la palabra *sister*. Es un claro ejemplo de error intralingüístico, pero además nos aporta un dato generalmente asociado con los procesos de adquisición: antes de adquirir un aspecto gramatical o léxico hay una fase en la que se generaliza su uso incluyendo ejemplos a los que no corresponde el aspecto gramatical o léxico adquirido. Tal es el caso de la “s” tercera persona del singular del presente, en el que hay una fase inicial de adquisición en la que la “s” la utiliza el alumnado no solo para las oraciones afirmativas, sino que también en las negativas e interrogativas donde no debe añadirse la “s”.

Finalmente, como se aprecia en el Cuadro 12, las faltas de ortografía se limitan a los dos sustantivos cuya pronunciación es muy similar a la forma escrita tal como ella es entendida por un hispanoparlante (*sister* y *family*). Del total de 46 faltas de ortografía, 37 son de Primaria, 8 de Secundaria y sola 1 en Bachillerato.

5. Conclusiones

5.1. La población objeto de este estudio

Queremos empezar este apartado de conclusiones resaltando la población que ha sido objeto de este estudio. Lo habitual en los trabajos de investigación que realizamos es que nos circunscribamos a un estudio de casos. Un ejemplo dentro de esta tendencia generalizada es el de Agustín Llach (2015), en el que se analizan cinco tipos de errores léxicos al final de la Educación Primaria y al final de la Educación Secundaria. Para ello se compararon dos grupos de estudiantes de sexto de primaria y de cuarto de la ESO. En nuestro caso pudimos utilizar un corpus de inglés escrito realizado a través de la colaboración del Instituto Canario de Evaluación y las dos universidades públicas de Canarias (ULPGC y ULL).

Habitualmente, los corpus de aprendices tienden a emplearse en investigaciones que analizan diferentes aspectos del proceso de adquisición de la lengua extranjera. Con ellos obtenemos información muy importante a través de la cual vamos poco a poco conociendo dicho proceso y entendiendo aspectos relacionados con las particularidades de su interlengua (Campillos Llanos, 2014; Granger, 2012; Granger et al., 2015; Pastor Cesteros, 2004). En muchos casos, estos estudios han pretendido determinar en qué aspectos debemos centrar nuestra programación a la hora de enseñar, pero las diferentes observaciones nos llevan a la conclusión de que se trata de un proceso de aprendizaje muy lento y que diferentes alumnos tienen procesos de adquisición no siempre parecidos. Sin embargo, sí ha sido posible ir detectando una serie de rasgos que nos permiten entender y valorar la producción tanto oral como escrita del alumnado.

5.2. La metodología utilizada

En la actualidad a veces se plantea que este tipo de estudio relacionado con el análisis de errores se podría hacer de manera automática utilizando diferentes aplicaciones informáticas que se han ido desarrollando al amparo de la inteligencia artificial. Sin embargo, las opciones y herramientas del Computer-based error analysis (CBEA) tiene aún limitaciones. Mariappan et al. (2022) hicieron un estudio detallado de las posibilidades informáticas que estaban disponibles para hacer un análisis de errores y para ello revisan los artículos publicados desde el año 2016 al 2022 y constatan que:

CBEA could not accomplish all five stages of Pit Corder's (1982) EA process: CBEA can efficiently accomplish the first three stages, namely, collection (collecting dataset), identification (identifying errors), and description (classification of errors). However, CBEA is unable to complete the fourth and fifth stages of the EA process, namely disclosure (identifying the causes of the errors) and evaluation (providing remediation to overcome errors). (p. 16)

Vemos en esta cita que identificar las causas de los errores y evaluarlos sigue siendo una tarea que debemos hacer directamente y es lo que hemos hecho en este estudio.

5.3. Los resultados obtenidos

Al analizar los resultados, se aprecia, tal como podemos ver en la Figura 1, una clara disminución en el porcentaje de errores a medida que se va subiendo de nivel educativo, excepto en *name* en la que se

produce un aumento en Secundaria. Así en Bachillerato el porcentaje es de cero para *name*, *years*, *father*, *house*, *brother* y *sister*. El resto de los porcentajes de este nivel no llegan al 5 % (*people* 1,2 %, *family* 2 %, y *mother* 4,2 %). En Secundaria hay un descenso casi generalizado en los porcentajes al compararlos con los de Primaria. En orden decreciente tenemos las siguientes diferencias: *mother* (23,7 % menos), *family* (18,8 %), *brother* (16,2 %), *people* (14,3 %), *sister* (11,5 %), *house* (9,5 %), *father* (6,9 %) y *years* (5,3 %). Además, como ya hemos mencionado más arriba, en el caso de *name* se aprecia un aumento del porcentaje de errores del 11,5 %. Al analizar este dato comprobamos que los errores de Secundaria no son de origen léxico, sino que son de tipo sintáctico; de hecho, todos son ejemplos de no poner el apóstrofe al contraer *name + is* (*names* en vez de *name's*).

El sustantivo *father* no presenta un nivel de dificultad importante, al coincidir la vocal “a” con su equivalente en español. *Sister* tiene gran similitud entre su forma oral y escrita por lo que no ha entrañado gran dificultad para el alumnado de Educación Primaria: del total de 21 errores, 10 son faltas de ortografía. En el caso de *brother*, el hecho de no ser similar a “hermano” ha evitado errores interlingüísticos y tampoco se han producido faltas de ortografía.

Estos resultados aparentemente contradicen estudios anteriores, en tanto en cuanto vemos que hay una disminución de errores, algo que no sucede en otros estudios previos. En el ya mencionado trabajo de Agustín Llach (2015) no se apreció una disminución significativa de los diferentes tipos de errores. Otros estudios detectan un aumento de errores intralingüísticos a medida que aumenta el nivel lingüístico (Alexopoulou, 2011b) o un mayor porcentaje de errores semánticos cuanto mayor es el nivel lingüístico de la segunda lengua extranjera (Navarro Rodríguez, 2008).

El motivo reside en que en nuestro estudio analizamos la evolución de los errores ortográficos de tan solo nueve sustantivos que son parte fundamental del léxico de Primaria, por lo que es normal que el porcentaje de errores vaya disminuyendo. Mientras que en la mayoría de los otros estudios previos se analiza el tipo de errores de manera general, por lo que hasta cierto punto resulta normal que los errores aumenten al incrementarse los contenidos léxicos de manera exponencial. Lo que pretendíamos empezar a analizar en este trabajo es cómo se va adquiriendo el léxico y en concreto el largo proceso que ello conlleva, aspecto que consideramos ha sido evidenciado.

5.4. Implicaciones pedagógicas

Para cualquier docente o aprendiz de una lengua extranjera, el error ocupa un lugar destacado. Lamentablemente, la percepción que sobre el error se tiene sigue siendo negativa y se considera una característica que debe ser evitada. El origen consideramos que puede ser tan antiguo como la enseñanza formal de lenguas extranjeras. Por ello damos especial relevancia a los resultados obtenidos en nuestro trabajo, en tanto que nos muestran cómo los errores van dando paso a las formas correctas a medida que el alumnado va subiendo de nivel educativo. En resumen, se hace realidad algo que se nos intenta inculcar en los cursos de formación del profesorado: se trata de un proceso muy largo en el tiempo. En resumen, para que una palabra sea adquirida en la lengua extranjera, debe ser vista en muchísimos contextos diferentes, pasando por fases de olvido. Por todo ello, adquiere una importancia fundamental el diseñar programaciones curriculares en espiral frente a las lineales tradicionales. Es decir, debemos incorporar en cada unidad didáctica léxico nuevo, pero es esencial añadir léxico ya visto en años anteriores para así favorecer el proceso de adquisición.

Para concluir, en este artículo queremos recordar que a los errores ortográficos se les suele dar poca importancia, en tanto que son considerados errores meramente formales o deslices. Se les

considera así puesto que se parte de la idea de que el alumnado aprende memorísticamente la palabra y posteriormente debe escribirla correctamente, pero el enfoque cambia sustancialmente cuando se plantea que el alumnado no hace un aprendizaje memorístico, sino que se trata de un proceso de adquisición en el que el discente conoce oralmente la palabra y poco a poco va interiorizando la ortografía inglesa a través del establecimiento de hipótesis, con lo que la lectoescritura adquiere especial relevancia. Este cambio de paradigma también se ha dado en el caso del inglés como lengua materna (Kolodziej y Columba, 2005). Es decir, consideramos que los errores vienen a señalarnos el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997, p. 18) y en particular nos indican el progreso que va realizando el alumnado (Ferrán Salvadó, 1990, pp. 299-300). Todo ello nos lleva a la conclusión de que la adquisición de la ortografía en inglés requiere un proceso lento en el que el alumnado va interiorizando cómo se plasman en forma escrita los diferentes fonemas ingleses siendo los errores intralingüísticos los que nos muestran las hipótesis que va formulando el alumnado.

5.5. Limitaciones

Varias son las limitaciones de este estudio. La primera de ellas hace referencia al número de sustantivos analizados. Al tratarse de redacciones escritas por el alumnado y no coincidir, al menos parcialmente, la temática solicitada en cada una de las tres pruebas escritas, el número de sustantivos se vio restringido. Otra limitación es la de tratarse de alumnos diferentes en cada uno de los niveles. Es decir, no es un estudio longitudinal, aunque se intentó suplir esta carencia con muestras representativa de las tres poblaciones objeto del estudio.

5.6. Estudios futuros

En futuros estudios tenemos la intención de hacer un análisis de cómo se transcriben diferentes fonemas en la totalidad de palabras en las que estén presentes cada uno de ellos. En concreto, empezaremos estudiando todas las palabras que tengan el fonema /ð/.

Desde otra perspectiva, iremos un paso más allá al comparar los errores ortográficos de cada nivel educativo y para ello calcularemos la distancia que hay entre cada error y la palabra correcta correspondiente. Para medir la distancia matemática utilizaremos la prueba de Levenshtein (Levenshtein, 1966) que nos permite averiguar el número mínimo de inserciones, eliminaciones y sustituciones requeridas entre dos palabras para que sean la misma.

Bibliografía

Abeywickrama, R. (2010). An Analysis of Errors in English Writing of Sinhala Speaking Undergraduates. *Sabaramuwa University Journal*, 9(1), 97-114.

Agustín Llach, M. P. (2015). Lexical errors in writing at the end of primary and secondary education: Description and pedagogical implications. *Porta Linguarum*, 23, 109-124.

- Alexopoulou, A. (2011a). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 86-101. www.nebrija.com/revistalinguistica/numero9/html/Alexopoulu2.htm
- Alexopoulou, A. (2011b). El papel de la transferencia en los errores léxicos, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 27-36.
- Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus, *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8(16), 5-27. <https://doi.org/10.26378/rnlael816221>
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 147-159.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volumen*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- De Alba Quiñones, V. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Pablo de Olavide.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, pp. 129-136.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández, C. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Ferrán Salvadó, J. M. (1990). La corrección del error. Fundamentos, criterios y técnicas. En P. Bello, A. Feria y J. M. Ferrán Salvadó (Ed.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (pp. 282-300). Santillana.
- García Ferrando, M. (1985). *Introducción a la estadística en sociología*. Alianza Editorial.
- Granger, S. (1998). The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. En S. Granger (Ed.), *Learner English on Computer* (pp. 3-18). Routledge.

- Granger, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora. Mac- key, Alison, y Gass, Susan M. (Ed.), *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide* (pp. 7-29). Blackwell Publishing.
- Granger, S., Gilquin, G. y Meunier, F. (2015). Introduction: learner corpus research – past, present and future. En S. Granger, G. Gilquin y F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 2-5). Cambridge University Press.
- Guerrero Martín, J. L. (1991). FRECONWIN: Una explicación informática para el estudio lexicométrico de textos. *Lenguaje y Textos*, 21, 51-65.
- Guillén Solano, P. (2020). Aportes de la Lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto de translenguar. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 46(volumen extraordinario), 117-133. <https://doi.org/10.15517/rfl.v46iExt..43607>
- Instituto Cervantes. (2022). *CAES. Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Versión 2.1. Instituto Cervantes y Universidad de Santiago de Compostela. <https://galvan.usc.es/caes>
- Kolodziej, N. J. y Columba, L. (2005). Invented spelling: Guidelines for parents. *Reading Improvement*, 42(4), 212-223.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. University of Michigan.
- Larsen-Freeman D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Lee, W. R. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. En J. Altis, *Contrastive linguistics and its pedagogical implications* (pp. 185-194). Georgetown University Press.
- Levenshtein, V. (1966). Binary codes capable of correcting deletions, insertions, and reversals. *Soviet Physics Doklady*, 10, 707-710. <https://nymity.ch/sybilhunting/pdf/Levenshtein1966a.pdf>
- Mariappan, R., Tan, K. H., Yang, J., Chen, J. y Chang, P. K. (2022). Synthesizing the attributes of computer-based Error Analysis for ESL and EFL Learning: A scoping review. *Sustainability*, 14, 15649. <https://doi.org/10.3390/su142315649>

- Navarro Rodríguez, A. (2008). *Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idioma* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Neuber, K. A. (1980). *Needs Assessment. A model for community planning*. SAGE Publications.
- Oxford, R. (2016). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in Context*. Routledge.
- Oxford, R. y Amerstorfer, C. M. (2018). *Language learning strategies and individual learner characteristics*. Bloomsbury.
- Pastor Cesteros, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*, 10, 55-65. https://www.e-buc.com/portades/9788497170024_L33_23.pdf
- Richards, J. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. En Richards, J. (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, (pp. 172-188). Longman.
- Sánchez Rufat, A. (2015). Análisis contrastivo de interlingua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, 23, 191-210. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25(1), 73-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00110.x>
- Wood, M., Peñate, M. y Bazo, P. (2004). *Corpus canario de inglés escrito*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- Wood, M., Peñate, M. y Bazo, P. (2007). *Corpus canario de inglés oral*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.