

Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado

Error analysis in two types of written productions by French students with advanced level of Spanish as a foreign language

Anna Doquin de Saint Preux y Patricia Sáez Garcerán

Universidad Nebrija. Instituto Cervantes de Lyon

adoquins@nebrija.es, psaezgarceran@gmail.com

Doquin de Saint Preux, A. y Sáez Garcerán, P. (2014). Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

RESUMEN

El objetivo de este estudio empírico es realizar un análisis de los errores gramaticales cometidos en producciones escritas, con y sin tiempo de preparación, por aprendientes francófonos de nivel C1 y mostrar si la teoría del "Modelo del monitor" puede influir en el tipo de error que cometen y si puede también afectar de manera directa a las características de su interlengua.

Palabras clave: Análisis de error, interlengua, adquisición de lenguas extranjeras, errores gramaticales.

ABSTRACT

The objective of this empirical study is to analyze the grammatical errors in written production from francophone learners (level C1), with and without time to prepare it, and show whether the theory of "Monitor Model" may influence the type of error committed and whether it may also directly affect the characteristics of their interlanguage.

Keywords: Error analysis, interlanguage, foreign language acquisition, grammatical lapsus

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera pone en marcha una serie de mecanismos cognitivos y psicolingüísticos que superan lo puramente lingüístico. En esta investigación nos interesamos por el uso que pueden hacer los aprendientes del conocimiento de las reglas gramaticales a la hora de producir un texto escrito.

Hemos recogido, cuantificado, identificado y clasificado los errores gramaticales de dos tipos de producciones escritas de aprendices francófonos de español de nivel C1, con la finalidad de observar si el tipo de tarea, con o sin preparación, podría influir en las características de su interlengua.

Según la hipótesis de la monitorización, que alude a la relación establecida durante la actuación entre los sistemas adquirido y aprendido en la L2, el aprendiente debería cometer menos errores y producir un texto gramaticalmente más correcto en una actividad de producción escrita con tiempo de preparación que en una actividad espontánea y sin preparación.

Es lo que nos hemos planteado observar comparando las producciones de errores gramaticales en dos tipos de tareas escritas: una actividad cuya función es manipulativa, puesto que se trata de tomar notas, en nuestro caso, de un cortometraje y con un tiempo suficiente para la reflexión y la autocorrección; y otra actividad cuya función es epistémica, puesto que tienen que buscar ideas para una redacción que tiene como tema central su última estancia realizada en un país extranjero y en la que no se les deja tiempo de reflexión más que el de escribir dicho texto. Ambas actividades cumplen la función

comunicativa, ya que el fin último es explicar algún dato, en este caso en concreto, al profesor investigador y a sus compañeros de clase.

Nuestro objetivo principal es comparar el número y el tipo de errores cometidos por los informantes del nivel C1 en esas dos actividades de producción escrita para ver si un tiempo de reflexión les puede ayudar a aplicar las reglas gramaticales previamente adquiridas.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

Distintos enfoques han tenido en cuenta la destreza escrita, podemos destacar los *modelos centrados en el texto* y los *modelos centrados en el proceso* de elaboración del texto. En los modelos centrados en las particularidades del *texto* escrito en la L2 se presta especial atención a tres aspectos: la ortografía, las estructuras sintácticas y la fluidez (Chamorro, 2008). Los discentes tienen que escribir una serie de composiciones en las que deben seguir un modelo, a partir de una temática propuesta por el profesor, es decir, un viaje, un recuerdo, una anécdota, una carta etc. Este es el tipo de modelo que hemos seguido en el planteamiento de la actividad de expresión escrita (EE.2) propuesta, en la que los aprendientes tienen que contar una estancia en el extranjero y tienen que escribir sobre determinados aspectos de esa estancia: fecha del viaje, motivos por los que ha sido realizada, duración de la misma y todo lo que esté relacionado con lo vivido durante ese periodo de tiempo en el extranjero.

El *modelo centrado en el proceso de escritura*, y no tanto en el texto, presenta tres momentos obligatorios, por los que el escritor pasa, en el proceso de escritura; *planificación* de lo que se va a escribir, *textualización* o *redacción* entendida como la forma concreta que toman las ideas seleccionadas y por último la *revisión del texto* resultante (Cassany, 2005). Por todas estas etapas han tenido que pasar los aprendientes de nuestra investigación para realizar las dos actividades de expresión escrita.

Llegados a este punto se hace necesario plantearse una pregunta: ¿qué entendemos por *escribir*? (1) En palabras de Cassany (2005) *escribir "es una tarea cognitivamente compleja, que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de la redacción. El alumnado con perfil universitario e intereses académicos tiende a usar la escritura como instrumento de aprendizaje"*.

Según Díaz y Aymerich (2003) *escribir "es un proceso de solución de problemas orientado a una finalidad. Escribir significa revisar y revisar significa volver a analizar lo que es susceptible de mejora o de aclaración"*.

Chamorro (2008) señala *saber escribir* como:

La capacidad de producir una serie de textos, y por extensión, la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita es vista como el desarrollo de una habilidad cuya progresión puede medirse en términos del tipo de textos que el aprendiz es capaz de realizar adecuadamente.

Por último recogemos la opinión de Rodríguez Paz (1998) *"escribir se considera una destreza en sí misma en la que intervienen: conocimientos gramaticales - fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico-semánticos- procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos, y en la que se activan estrategias comunicativas"*.

Por todo lo hasta aquí expuesto podemos decir que escribir, y además escribir en una L2, no es fácil. Es necesario poner en marcha una serie de conocimientos y mecanismos específicos para la elaboración y creación de un texto a partir del uso de las estrategias comunicativas.

La práctica de la escritura en L2/ELE no sólo es considerada como un objeto comunicativo (aprender a escribir en un nuevo idioma) sino también como una herramienta para aprender otros contenidos: reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales, etc. (Cassany, 2005). Es importante señalar que en las producciones escritas se hace posible el uso de la monitorización y la inhibición. Para que se produzca esta motorización es necesario que el aprendiente tenga un mínimo de dominio de la L2 (2) (Cassany, 2005).

Si tenemos en cuenta el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y lo que recoge en el nivel de destreza en la modalidad de *expresión escrita* para el nivel de referencia C1: "Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas,

redacciones, informes transmitiendo información, proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que descartan la importancia que doy a ciertos hechos o experiencias.” Podemos afirmar que todos nuestros informantes están en condiciones de producir estos escritos, a priori, sin ningún problema.

2.2 EL “MODELO DEL MONITOR”

Krashen (1981) ya hacía referencia a la aportación del input en la teoría del *Modelo del monitor*. Ese input es adquirido mediante la lectura y la comprensión de textos escritos. Es necesario que el texto despierte el interés del aprendiz, que el nivel sea adecuado y que el discente se sienta atraído por el contenido y no tanto por la forma.

La motorización es definida en palabras de Ferrán (1990):

En la producción oral se cometerán mayor número de equivocaciones debido al menor tiempo disponible *maramonotorizar* lo expresado. Al escribir, en cambio, se podrán autocorregir muchas equivocaciones al disponer de tiempo para releer lo ya escrito. Cuanto más tiempo disponga el “*monitor*” para editar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones.

Cassany hace referencia al concepto, citado por Ferrán, señalando que junto a estos procesos cognitivos, con los que el discente se puede encontrar, en la actividad escritora es el *monitor o control*, entendido como un mecanismo metacognitivo, el que organiza y es el responsable directo de unir los procesos citados anteriormente.

Este monitor es muy importante puesto que es el que se ocupa de realizar determinadas tareas a lo largo de la escritura, es decir, se encarga de iniciar, interrumpir o reiniciar el plan de escritura en la medida en el que se va desarrollando.

La *hipótesis del monitor* o también denominada *teoría o modelo del monitor* que plantea Krashen (1977) es la que se utiliza para poder explicar cómo actúan los adultos en la adquisición de una L2. Esta hipótesis sustenta la teoría de la adquisición de segundas lenguas. Nos referiremos a esta teoría para replicarla a partir de los resultados obtenidos en este estudio.

Entendemos como discurso monitorizado en una L2 aquel en el que se produce un control consciente de la producción que se realiza. Para poder monitorizar un discurso se debe utilizar el conocimiento aprendido para hacer comprobaciones de la lengua que está siendo adquirida (4). Para que el monitor funcione es necesario que se pongan en marcha una serie de factores y condiciones (Krashen, 1985):

- Que el aprendiente disponga de tiempo suficiente para seleccionar y aplicar una regla aprendida.
- Que el aprendiente disponga de tiempo suficiente para poder realizar la corrección de la producción lingüística.
- El conocimiento de las reglas gramaticales, el cual está determinado por el grado de complejidad de las mismas, por parte del alumno.

En definitiva podemos decir que el monitor de Krashen es una actividad de propia autocorrección del discurso para de esa manera poder evitar el error.

Si bien esta teoría de Krashen ha sido objeto de numerosas críticas por parte de otros investigadores, entre ellos McLaughlin (1978) que consideraba que el modelo del monitor no tiene validez ninguna porque está basado en experiencias subjetivas y no en actos de comportamiento. McLaughlin propone un modelo alternativo al monitor. Su modelo recibe el nombre de *teoría del procesamiento de información*, está basado en actos de comportamiento y no gira en torno a los conocimientos adquiridos y aprendidos sino que presenta conocimientos a corto plazo (proceso controlado mediante reglas) y un conocimiento a largo plazo (proceso automático). Ambos conocimientos no se eliminan uno a otro puesto que son complementarios.

Los procesos controlados se convierten en escalones que el aprendiente debe recorrer hacia el procesamiento automático, en el que va poco a poco subiendo a niveles más difíciles.

Determinadas razones llevan a creer que la destreza escrita presenta menos dificultades que la destreza oral en los informantes de ELE. Si este postulado es cierto en la expresión escrita deberíamos encontrar menos frecuencias de error que en la destreza oral.

Debemos hacer referencia a Peris (1998) que cita ciertas características que se tienen en cuenta a la hora de elaborar un discurso escrito:

Un mayor respeto a las convenciones gramaticales y morfosintácticas, un mayor recurso a la subordinación y al uso de conectores, una menor presencia, o incluso la ausencia total, de coloquialismos y vulgarismos, un mayor grado de formalidad en el registro y un especial cuidado en la lógica y organización del discurso.

Si tenemos en cuenta las palabras de Peris, en las producciones escritas deberíamos encontrar un menor número de fallos gramaticales, pues se prestaría mucha más atención a la corrección gramatical en el lenguaje escrito, y en las actividades escritas que cuentan con un tiempo de preparación deberíamos notar una diferencia y una mejora gramatical considerable. Este hecho fue el que nos propusimos averiguar analizando datos empíricos.

3. METODOLOGÍA

Para poder comparar las producciones de errores gramaticales, en 2 tipos de tareas escritas, hemos desarrollado una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) aplicando un diseño descriptivo focalizado que intente contestar a cuatro preguntas de investigación:

- a. ¿Cometen el mismo número de errores en la actividad de expresión escrita con preparación (EE.1) que en la actividad escrita sin preparación (EE.2) los aprendientes de C1?
- b. ¿Hay una diferencia significativa entre el número de errores cometidos en la EE.1 y la EE.2?
- c. ¿Los aprendices franceses de ELE de C1 cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividad de EE sin preparación (EE.2) que en la actividad de EE en la que cuentan con un tiempo de preparación (EE.1)?
- d. ¿Parece tener influencia en la producción de errores el hecho de tener un tiempo de preparación en la producción escrita?

3.1 VARIABLES DEL ESTUDIO

La investigación cuenta con unas variables dependientes que son el número y tipo de errores y una variable independiente que es el tipo de tarea de producción escrita (con o sin tiempo de preparación).

3.2 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La actividad de producción escrita que cuenta con un mayor tiempo de preparación debería presentar una mejor corrección gramatical.

3.3 INFORMANTES

La muestra está compuesta por 32 informantes franceses adultos de nivel C1. Todos ellos tienen como lengua materna el francés. Para la selección de los informantes se ha llevado a cabo un muestro no-probabilístico por conveniencia. Se ha trabajado con clases intactas y los informantes seleccionados han participado de forma voluntaria en la realización de la investigación.

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La primera actividad de EE que los informantes han tenido que realizar ha sido el visionado y presentación por escrito de un cortometraje con palabras. Los informantes recibieron, de manera personalizada, un correo electrónico en el que se les envió el enlace que tenían que consultar para poder tener acceso al cortometraje asignado y las consignas para la realización de la tarea en casa. Tenían que entregar la actividad en la clase siguiente.

Para la realización de esta actividad se han seguido los siguientes pasos:

1. Se ha buscado y asignado a cada informante un cortometraje. Varios informantes tienen el mismo cortometraje.
2. Los informantes han realizado el visionado en casa. Se les ha dado la opción de ver el cortometraje dos veces, en el caso de considerarlo necesario.
3. Después del visionado han tenido veinte minutos para preparar por escrito la presentación del cortometraje. Se les ha dado la posibilidad de utilizar el diccionario durante el proceso de preparación.

La segunda actividad de EE, realizada por los informantes, ha sido la redacción en clase de una experiencia vivida en el extranjero durante un viaje o una estancia corta. Esta tarea, a diferencia de la primera actividad, no cuenta con tiempo de preparación.

Los informantes recibieron también las consignas precisas que debían seguir a la hora de llevarla a cabo.

Las dos actividades tienen una extensión aproximada de unas 20-25 líneas, aunque tenemos que señalar que no todos los informantes tuvieron en cuenta esta consigna. Es por esa razón por la que contamos con 64 expresiones escritas de extensión diferente.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

a. ¿Cometen el mismo número de errores en la actividad de expresión escrita con preparación (EE.1) y en la actividad sin preparación (EE.2) los aprendientes de C1?

C1	EE.1	EE.2
Errores totales 3.357	671 Errores 4,34%	384 Errores 4,96%
Nº Total de palabras 79.019	Nº Total de palabras 15.434	Nº Total de palabras 7.737
Sustantivos y adjetivos	47 0,30%	28 0,36%
Artículos	51 0,33%	39 0,50%
Pronombres	88 0,57%	24 0,31%
Adverbios	13 0,08%	10 0,12%
Verbos	210 1,36%	142 1,83%
Preposiciones	232 1,50%	128 1,65%
Oraciones Subordinadas	6 0,03%	2 0,02%
Conjunciones	24 0,15%	11 0,14%

Tabla nº 1. Número de errores vs. número total de palabras en EE.1 + EE.2, C1

Observando los resultados obtenidos podemos señalar que tanto en la actividad de EE.1, con preparación, como en la actividad de EE.2 sin preparación el porcentaje de errores, si tenemos en cuenta el número de palabras producidas en cada actividad de EE, gira alrededor de un 4%.

Este dato nos va a permitir afirmar que en ambas actividades se comete casi el mismo número de errores y por tanto no hay grandes diferencias.

b. ¿Hay una diferencia significativa entre el número de errores cometidos entre la EE.1 y la EE.2?

La tabla que presentamos a continuación recoge los estadísticos descriptivos, las medias y las desviaciones típicas (DT).

	N	Media	DT
EE1	32	4,62	1,79
EE2	32	5,08	2,92

Tabla nº 2. Estadísticos descriptivos en relación a los errores de EE.1 vs. EE.2, C1

Como se puede observar a partir de la tabla presentada el promedio de errores de la EE.1 de los informantes de nivel B1 es de 4.62 (DT = 1.79) y el promedio de los errores de la EO de los informantes de nivel B1 es de 5.08 (DT = 2.92).

Comprobada la normalidad de las variables examinadas se ha realizado una prueba de *T-student* para muestras relacionadas para observar así hay una diferencia significativa entre el número de errores producidos entre las dos tareas.

Hemos formulado la siguiente hipótesis de investigación (H1): *Existe diferencia significativa entre el número de errores cometidos en las pruebas EE.1 y EE.2.* Y la hipótesis nula (H0): *No existe diferencia significativa entre el número de errores cometidos en las pruebas EE.1 y EE.2.*

La variable independiente es el tipo de expresión escrita con dos valores: expresión escrita con preparación (EE.1) y expresión escrita sin preparación (EE.2) y la variable dependiente es el número de errores cometidos.

La prueba estadística que se empleará será el *T-student* con muestras apareadas y el nivel de significación (nivel ?) que estamos dispuestos a aceptar $p > 0.05$.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	DT	Error estándar de la media	Intervalo de confianza para la diferencia de medias 95%				
				Inferior	Superior			
C1EE1 C1EE2	-,45	2,80	,49	-1,46	,55	-,91	31	,36

Tabla nº 3. Prueba de muestras relacionadas EE.1 vs. EE.2 del C1

El valor de t es de -0.91 pero el nivel de significación (p) es superior a 0.05 ($p = 0.36$). Los resultados obtenidos en la prueba nos indican que no se puede rechazar la hipótesis nula ($t(31) = -0.91, p = 0.36$).

Para responder a la pregunta podemos decir que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el número de errores cometidos en la prueba de expresión escrita con preparación (EE.1) y la prueba de expresión escrita sin preparación

(EE.2).

c. ¿Los aprendices franceses de ELE de C1 cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividad de EE sin preparación (EE.2) que en la actividad de EE en la que cuentan con un tiempo de preparación (EE.1)?

En esta pregunta de investigación la variable que se va a tener en cuenta, a la hora de analizar y presentar los resultados cuantitativos y cualitativos, es la preparación o no preparación de la actividad de EE.

A priori, podemos pensar que en la actividad de EE.1, que los informantes han realizado en su casa, en un contexto mucho más relajado y diferente del académico, y en la que cuentan con aproximadamente unos 20 minutos de preparación, tiempo en el que pueden monitorizar, autocorregir y releer sus producciones, encontraremos un menor número de frecuencias de error, puesto que suponemos que cuanto más tiempo dispongan del monitor menor será el número de incorrecciones gramaticales cometidas, que en la actividad de EE.2 en la que no hay preparación previa a la ejecución de la tarea propuesta y además deben realizarla en el aula.

Los dos gráficos que presentamos a continuación muestran los datos porcentuales cuantitativos obtenidos.



Figura nº 1. Actividad con preparación EE.1 (n = 671)



Figura nº 2. Actividad sin preparación EE.2 (n = 384)

A continuación analizaremos si realmente el tipo de error es diferente en ambas actividades preparadas o no preparadas, o por si por el contrario esta variable no afecta sensiblemente al fallo que los aprendientes cometen.

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que, en las actividades de EE.1 y EE.2, no se producen diferencias considerables ni en el tipo de error, ni en la descripción del error en cinco de las ocho categorías gramaticales, es decir, en el *sustantivo y adjetivo*, *artículo*, *pronombre*, *adverbio* y *conjunciones* lo que nos indica que la preparación o no preparación de la actividad no es una variable que influye directamente en las producciones de los aprendices.

Lo más significativo en los resultados obtenidos son las grandes diferencias en el tipo de error y en la descripción del error en los *verbos*. En las *preposiciones* encontramos solo diferencias en la descripción del error y en las *oraciones subordinadas* las diferencias se encuentran únicamente en la identificación del error.

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
Identificación del error					
EE.1	27,66%	4,25%	10,64%	51,07%	6,38%
EE.2	21,43%	0,00%	10,71%	60,71%	7,15%

Tabla nº 4

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
Descripción del error				
EE.1	40,42%	31,92%	17,02%	10,64%
EE.2	57,15%	28,57%	3,57%	10,71%

Tabla nº 5

ARTÍCULOS	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
Identificación del error		
EE.1	62,75%	37,25%
EE.2	79,49%	20,51%

Tabla nº 6

ARTÍCULOS	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
Descripción del error			
EE.1	52,94%	47,06%	0,00%
EE.2	66,67%	30,77%	2,56%

Tabla nº 7

PRONOMBRES	RELATIVOS	POSESIVOS	PERSONALES	DEMOSTRATIVOS	INDEFINIDOS
Identificación del error					
EE.1	11,36%	5,68%	69,32%	11,36%	2,28 %
EE.2	16,67%	8,33%	50%	20,83%	4,17%

Tabla nº 8

PRONOMBRES	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
Descripción del error I				
EE.1	11,36%	5,68%	10,23%	2,27%
EE.2	20,83%	8,33%	16,67%	4,17%

Tabla nº 9

PRONOMBRES	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
Descripción del error II			
EE.1	15,91%	29,55%	25%
EE.2	20,83%	29,17%	0,00%

Tabla nº 10

?

ADVERBIOS	DE LUGAR	DE TIEMPO	DE MODO	DE RELATIVO	DE NEGACIÓN
Identificación del error					
EE.1	0,00%	53,85%	30,77%	0,00%	15,38%
EE.2	10%	60%	30%	0,00%	0,00%

Tabla nº 11

ADVERBIOS	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
Descripción del error			
EE.1	76,92%	15,39%	7,69%
EE.2	60%	10%	30%

Tabla nº 12

Comprobamos, en estas cuatro primeras categorías gramaticales, que los errores cometidos, tanto en los apartados de identificación del error como en la descripción, son similares en ambas actividades.

VERBOS	INDICATIVO PRESENTE	IND. T. DE PASADO	INDICATIVO CONDICIONAL	INDICATIVO FUTURO	SUBJUNTIVO PRESENTE	SUBJUNTIVO IMPERFECTO
Identificación del error I						
EE.1	31,43%	10,47%	1,43%	1,43%	10,47%	1,43%
EE.2	7,04%	50%	0,00%	1,40%	2,82%	0,00%

Tabla nº 13

VERBOS	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
Identificación del error II						
EE.1	0,00%	13,81%	5,71%	1,43%	9,53%	12,86%
EE.2	0,00%	4,23%	0,70%	2,12%	9,86%	21,83%

Tabla nº 14

VERBOS	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJ/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL T. DE PASADO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO IND VS. SUBJ	USO ERRÓNEO SER VS. ESTAR
Descripción del error I						
EE.1	1,43%	4,29%	5,71%	3,81%	12,38%	12,38%
EE.2	3,52%	0,00%	7,04%	30,28%	2,82%	18,31%

Tabla nº 15

VERBOS	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
Descripción del error II							
EE.1	0,48%	4,76%	26,19%	1,43%	14,28%	5,24%	7,62%
EE.2	2,11%	5,63%	14,79%	0,70%	5,64%	1,41%	7,75%

Tabla nº 16

Puede sorprendernos el hecho de que para cada una de las actividades escritas el tipo de error afecta a un tiempo verbal diferente, el presente de indicativo para la actividad de EE.1, en la que los aprendientes cuentan en presente lo que sucede en el cortometraje que han visionado, y los tiempos de pasado para la actividad de EE.2 en la que debían contar una experiencia pasada vivía en el extranjero. De este hecho se desprende que el tipo de error cometido sea diferente.

Estos dos tipos de error se relacionan de manera directa con la descripción de dicho error, es decir, en la actividad de EE.1 el porcentaje mayor de errores se concentra en la morfología del verbo, y en la actividad de EE. 2 en la selección errónea del tiempo de pasado.

PREPOSICIONES Identificación del error	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR VS. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
EE.1	25,86%	3,88%	12,50%	25%
EE.2	31,25%	3,12%	10,16%	10,16%

Tabla nº 17

PREPOSICIONES Identificación del error I	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
EE.1	13,79%	8,19%	3,02%	7,76%
EE.2	24,22%	7,81%	4,68%	8,60%

Tabla nº 18

PREPOSICIONES Descripción del error II	AUSENCIA DE PREPOSICION	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
EE.1	43,10%	11,21%	37,93%	7,76%
EE.2	23,44%	11,72%	57,03%	7,81%

Tabla nº 19

Los errores más destacables los encontramos en ambas actividades escritas en el régimen preposicional. Esto nos indica que la mayor parte de los complementos directos de persona no van introducidos por la preposición *a*: *ver, describir, elegir, raptar, perder, mirar, dejar, encontrar* y *llamar* entre otros verbos.

ORACIONES SUBORDINADAS Identificación del error	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
EE.1	33,33%	33,33%	0,00%	16,67%	16,67%
EE.2	50%	0,00%	0,00%	50%	0,00%

Tabla nº 20

ORACIONES SUBORDINADAS Descripción del error	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
EE.1	100%
EE.2	100%

Tabla nº 21

Los errores más destacables se reparten entre las oraciones de relativo y las oraciones finales en ambas actividades.

CONJUNCIONES Identificación del error	CONJUNCIONES COORDINANTES Y/U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
EE.1	41,67%	12,50%	12,50%	33,33%
EE.2	72,72%	0,00%	9,10%	18,18%

Tabla nº 22

CONJUNCIONES Descripción del error	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
EE.1	41,67%	58,33%
EE.2	27,27%	72,73%

Tabla nº 23

Observamos que las conjunciones coordinantes acaparan en ambas actividades la mayor cantidad de frecuencias de error cometidas.

d. ¿Parece tener influencia en la producción de errores el hecho de tener un tiempo de preparación en la producción escrita?

Observando los resultados de las dos tablas, que presentamos a continuación, llegamos a la conclusión de que la preparación o no de la actividad de EE podría no haber influido en la producción de los errores cometidos. Podemos constatar que en cinco de las ocho categorías gramaticales estudiadas los errores son los mismos.

Debemos destacar que solo en la categoría del *verbo* los errores cometidos son diferentes en ambas actividades, pero este hecho se corresponde, como ya hemos mencionado anteriormente, con el tipo de actividad desarrollada y no tanto con la preparación o no de la actividad.

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE.1	EE.2
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	Adjetivo calificativo	Adjetivo calificativo
ARTÍCULOS	Artículo determinado	Artículo determinado
PRONOMBRES	Pronombres personales	Pronombres Personales
ADVERBIOS	Adverbios de tiempo	Adverbios de tiempo
VERBOS	Presente Indicativo	Tiempos de pasado
PREPOSICIONES	Régimen preposicional	Régimen preposicional
ORACIONES SUBORDINADAS	Oraciones relativo	Oraciones relativo y comparativas
CONJUNCIONES	Conjunción coordinadas	Conjunción coordinadas

Tabla nº 24. Identificación del error EE.1 vs. EE.2, C1

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE.1	EE.2
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	Concordancia de género	Concordancia de género
ARTÍCULOS	Uso erróneo del artículo	Uso erróneo del artículo
PRONOMBRES	Uso erróneo pronombres personales	Uso erróneo pronombres personales
ADVERBIOS	Colocación erróneo del adverbio	Colocación erróneo del adverbio
VERBOS	Error en la conjugación de los verbos	Error selección tiempo de pasado
PREPOSICIONES	Ausencia de preposición	Selección equivocada de la preposición
ORACIONES SUBORDINADAS	Uso erróneo oraciones subordinadas	Uso erróneo oraciones subordinadas
CONJUNCIONES	Empleo equivocado de la conjunción	Empleo equivocado de la conjunción

Tabla nº 25. Descripción del error EE.1 vs. EE.2, C1

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos observado que no existen diferencias significativas en las producciones de errores entre los dos tipos de actividad, aunque debemos señalar que es en la actividad de EE.1 en la que los informantes arriesgan más en los recursos y en los usos de la lengua.

Los resultados obtenidos en este estudio contradicen la teoría del monitor de Krashen y vamos a presentar esa réplica.

Esta investigación está basada en una actividad que tiene tiempo de preparación; la actividad de EE.1 y en un actividad

que no tiene tiempo de preparación; la EE.2. Si tenemos en cuenta la teoría del monitor de Krashen, en la actividad de EE.1, deberíamos contar con un menor número de errores que en la actividad sin preparación, puesto que el informante cuenta con el tiempo necesario para poner en marcha el monitor y por consiguiente cuenta con tiempo para revisar sus producciones y evitar el error.

Por el contrario, los resultados nos muestran que no hay diferencias significativas entre los errores cometidos en la actividad con preparación y en la actividad sin preparación. Esta constatación pone en evidencia que la disposición de tiempo no contribuye de manera directa a la corrección gramatical y cuestiona la teoría del monitor. Estos datos demuestran que la teoría del monitor no se sustenta en nuestros informantes de nivel superior ya que la preparación o no preparación de la actividad no influye en la producción de errores.

También es destacable el hecho de que los alumnos cometan errores muy similares en ambas actividades y que las dificultades gramaticales que persisten en ese nivel sean en el uso de los tiempos verbales, las preposiciones y la distinción entre ser y estar.

Casi la mitad de los errores encontrados se deben a la transferencia negativa del francés. Sabemos que esos errores de transferencia tienden a fosilizarse por lo que es necesario que los docentes desarrollen estrategias para trabajar los puntos gramaticales en los que los aprendientes presentan mayores dificultades. Este estudio indica que el hecho de conocer las reglas gramaticales y contar con tiempo para aplicarlas en una tarea escrita no parece reducir la producción de esos errores. Por lo que pensamos que es necesario encontrar otras vías para interferir en los procesos cognitivos que llevan a nuestros alumnos a cometer esos errores.

(1) O en palabras de Cassany (2009) ¿qué entendemos por *composición escrita*?

(2) Nuestros aprendientes tienen ese dominio puesto que tiene un nivel de competencia en ELE avanzado (C1).

(3) Funciones citadas por Cassany (2005): *registrativa, manipulativa, epistémica, comunicativa, certificativa y lúdica*.

(4) Debemos destacar la diferencia existente entre el *conocimiento adquirido* y el *conocimiento aprendido*. El conocimiento adquirido se desarrolla de modo similar al de la adquisición del lenguaje por los niños, mientras que el conocimiento aprendido se desarrolla conscientemente y en situaciones formales. Para Krashen el conocimiento aprendido nunca podría ser un conocimiento adquirido puesto que lo aprendido y lo adquirido son dos sistemas independientes que no están interrelacionados entre ellos, no son complementarios y entre ellos no hay interfaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D., 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Chamorro, M^a D., 2008, La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica. Disponible en: www.difusion.com/files/file/articulos/5-Lola-Chamorro.pdf.

Díaz, L. y Aymerich, M., 2003. *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

Ferrán Salvadó, J.M., 1990. La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. En: C. Michele, Guerrini y P. Peña, eds. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

Krashen, S., 1981. *Second language acquisition and second learning*. Hemel Hempstead. Hertfordshire: Prentice Hall.

- 1985. The input hypothesis: Issues and implications. Torrance, CA: Laredo Publishing Co. En: J. M., Liceras y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, p. 143-151.

Martín, Peris, E., 1998. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, p. 5-32.

McLaughlin, B., 1978. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*. En: J. M. Liceras y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, p.153-176.

Rodríguez Paz, L., 1998. La expresión escrita en la clase de ELE. *ASELE. Actas IX*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/BibliotecaEle/asele/pdf/09/090444.pdf>.