



**Análisis de errores en la expresión
escrita de alumnos inmigrantes en
Educación Primaria**

Estudio de casos

Marina Alcaraz Pérez
Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de Granada)
Curso académico 2015/2016

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	3
1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. Cifras de inmigración en el sistema educativo español	5
2.2. Aulas ATAL	6
2.3. Terminología.....	8
2.4. Análisis de errores	9
3. Metodología	11
4.1. Método de la investigación	11
4.2. Participantes en el estudio.....	12
4.3. Muestra de la investigación	12
4. Análisis de datos.....	12
5. Discusión de resultados y conclusiones	16
6. Referencias bibliográficas	18
7. Anexos.....	20
Anexo 1. Tipología de errores (Sonsoles Fernández, 1997).....	20
Anexo 2. Redacciones de alumnos inmigrantes de Educación Primaria (Níkleva, 2014a)	24

Resumen: Este Trabajo Fin de Grado está basado en el método de estudio de casos. El objetivo principal de este estudio es conocer el nivel de expresión escrita de alumnos inmigrantes en Primaria en un aula ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística). Para ello, el instrumento de investigación que se utiliza son cuatro redacciones escritas por alumnos inmigrantes, las cuales serán estudiadas mediante un análisis de errores basado en un criterio lingüístico. Se proporciona el marco teórico necesario para este tema que incluye información sobre las aulas ATAL, el análisis de errores, la tipología de errores, la interlengua, etc.

Palabras clave: ATAL, expresión escrita, inmigrantes, primaria, análisis de errores.

1. Introducción

Debido al aumento de la población inmigrante en España, nos surge la duda de si los alumnos extranjeros podrán ser atendidos adecuadamente en los centros educativos.

Para resolverla, debemos comprobar si el alumnado dispone de la suficiente competencia en la lengua española como lengua vehicular. Cuando no se tiene desarrollada esta competencia, entran en juego las aulas específicas de apoyo lingüístico. Como nos explica Níkleva (2014), estas aulas reciben diferentes nombres según la comunidad autónoma en la que se encuentran. En Andalucía son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Debemos tener en cuenta la dificultad que supone para un niño adaptarse a un nuevo país, un nuevo colegio, nuevos amigos, etc. Si a ello le sumamos el inconveniente del idioma, se puede complicar su adaptación. Por ello, uno de los primeros aspectos que debe desarrollar es el conocimiento de la lengua del país. En nuestro caso, el castellano.

El objetivo principal de este trabajo fin de grado será conocer el nivel de expresión escrita en alumnos inmigrantes. Además, nos ayudará a reforzar el conocimiento sobre la utilidad de los errores en la enseñanza de una segunda lengua. Para ello, analizaremos cuatro redacciones escritas por alumnos inmigrantes de Primaria y así poder detectar y analizar sus errores.

2. Marco teórico

2.1. Cifras de inmigración en el sistema educativo español

Como podemos observar, en los últimos años España está recibiendo cada vez más inmigrantes pertenecientes a comunidades no hispanohablantes.

Para hacernos una idea del crecimiento de población extranjera, según el Ministerio del Interior (citado por Trujillo, 2002, p.7), a fecha del 31 de diciembre de 2000 había 895720 residentes extranjeros en España, mientras que consultando en el Instituto Nacional de Estadística, podemos comprobar que a fecha de 1 de julio de 2015, la población extranjera ascendía a 4426811 habitantes.

En 15 años, la población extranjera en España ha aumentado en alrededor de 3500000 personas.

Es importante facilitarles el acceso a la lengua a todas estas personas. Nosotros nos centraremos en los inmigrantes en la etapa de Educación Primaria.

“El porcentaje de alumnado extranjero en E. Primaria (incluida E. Especial) es de un 9,1%” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2015, p. 29), como podemos ver reflejado en la siguiente tabla (Figura 1):

Figura 1.

Tabla de porcentajes de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias según comunidad autónoma y etapa educativa. Curso 2012-13.

	Total absoluto	Total relativo %	Educación Infantil	Educación Primaria y Educación Especial	Educación Secundaria Obligatoria	E. Secundaria Postobligatoria y Superior no Universitaria	Enseñanzas de Régimen Especial
España	763.087	9,1	7,9	9,1	11,3	8,0	3,5
Andalucía	90.331	5,4	4,6	5,4	7,0	4,3	3,2
Aragón	27.822	12,7	11,8	13,6	13,8	10,8	2,7
Asturias	6.611	4,6	2,3	4,8	7,3	3,8	2,5
Baleares (Illes)	27.187	14,6	13,4	14,4	17,8	12,3	9,6
Canarias	28.535	7,2	5,3	6,8	9,4	6,9	5,8
Cantabria	6.314	6,5	3,7	6,0	9,1	7,9	3,9
Castilla y León	28.709	7,4	6,3	8,0	9,0	5,9	3,1
Castilla-La Mancha	34.547	8,8	7,5	9,6	10,9	6,4	3,1
Cataluña	173.133	13,2	12,0	12,7	16,2	12,2	0,4
C. Valenciana	92.802	10,4	8,2	10,1	13,7	9,4	5,2
Extremadura	6.040	3,1	2,4	3,6	3,8	2,2	1,6
Galicia	15.390	3,2	1,5	3,7	4,4	3,0	4,3
Madrid	143.499	12,2	10,3	12,0	15,1	12,1	5,3
Murcia (R. de)	34.478	11,8	11,4	11,3	14,5	9,7	4,6
Navarra	9.672	8,8	5,9	9,4	11,5	7,3	1,6
País Vasco	27.172	7,1	5,8	6,7	8,3	8,5	2,3
Rioja (La)	8.420	15,4	14,5	16,7	17,6	11,5	2,3
Ceuta	672	3,4	3,9	3,9	2,2	3,4	1,5
Melilla	1.753	8,6	11,0	9,5	7,1	5,5	5,5

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015).

Por otra parte, el INEE (2015) nos da la siguiente información sobre el alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no obligatorias:

Según el origen del alumnado extranjero en España en el curso 2012-13, y tomando como referencia las trece nacionalidades con mayor peso, destacan en primer lugar los alumnos marroquíes, 165217, que suponen el 21,7% del total, seguidos de rumanos con 98908 alumnos (13,0%) y ecuatorianos con 66176 alumnos (8,7%). A continuación irían por este orden: colombianos, chinos, bolivianos, peruanos, argentinos, británicos, búlgaros, dominicanos, italianos y brasileños, con menos de 42000 alumnos y porcentajes entre el 5,4% y el 1,8%. (p. 29)

Como podemos observar, nos encontramos con una cantidad notable de alumnos no hispanohablantes, por lo que debemos considerar medidas para su adaptación lingüística en los centros de educación primaria.

2.2. Aulas ATAL

En Andalucía, la medida que se llevó a cabo a nivel escolar para esta adaptación lingüística son las ATAL. Fueron puestas en marcha en el curso escolar 1997/1998 en Almería a modo de prueba. Más adelante, se extendió al resto de las provincias andaluzas (Ortiz [citado por Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012]).

La Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 «por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística» define éstas como:

[...] programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular. (Artículo 5, punto 1)

Y asimismo establece que:

[...] estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen. (Artículo 5, punto 2)

Un punto a tener en cuenta son los objetivos del programa ATAL. Rojas Tejada et al. (2011) nos indican que el programa ATAL tiene entre sus objetivos:

1) Facilitar la atención específica de alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y 2) permitir la integración de este alumnado en el entorno social y escolar en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria. (p. 517)

“El paradigma de *Educación para todos* (UNESCO, 1990) supuso el primer reconocimiento del valor de la diversidad empleando un Modelo Inclusivo Global” (Rojas Tejada, Cruz del Pino, Sayáns Jiménez y Tatar, 2011, p. 517).

Como mencionan Barrios Espinosa y Morales Orozco (2011), esta modalidad inclusiva supone que este alumnado con dificultades en español no sale de su aula ordinaria durante ciertas horas a la semana, sino que permanece en ella la totalidad del tiempo, y es el docente ATAL, el que acude al aula para dar ese apoyo lingüístico.

El apoyo al alumnado dentro de este programa corresponde a los docentes ATAL, como hemos mencionado antes. Este programa está desarrollado para que tenga lugar en el aula ordinaria, pero el alumnado habitualmente recibe apoyo adicional en un aula específica durante las horas lectivas. Como se indica en la *Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 «por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística»*, “La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria” (p. 8).

Cuando las clases se imparten fuera del aula, se pueden agrupar los alumnos según los distintos niveles del lenguaje: nivel 0,1, 2 y 3.

De esta forma, quedarían establecidos en la citada *Orden*, de acuerdo con el *Marco de referencia europeo*, los siguientes niveles del lenguaje en las ATAL (Figura 2):

Figura 2.

Correspondencia entre niveles del lenguaje en las ATAL.

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES	
NIVELES (ATALs)	M.R.E.
NIVEL 0	Ausencia de las características de Nivel A1
NIVEL 1	A 1
NIVEL 2	A 2
NIVEL 3	B1, B2, C1 y C2

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007).

2.3. Terminología

Para poder analizar los errores que aparecen en los textos de los alumnos, primero debemos tener en cuenta algunas precisiones terminológicas sobre los términos *error*, *interlengua* y *fossilización*.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), los errores se deben a una interlengua que consiste en la “representación simplificada o distorsionada de la competencia meta” (Consejo de Europa, 2002, p. 153). De este modo, “los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno” (Consejo de Europa, 2002, p. 153).

Podemos definir el término *interlengua* como “la lengua propia del aprendiz en cada una de las etapas” (Selinker [citado por Fernández, 2002, p. 5]).

De otra forma, comprobamos que el Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes, 1997-2013) la define como: “El sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (s/p).

Por último, hablaremos del término *fosilización*. Se trata de:

El fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. (Instituto Cervantes, 1997-2013, s/p)

2.4. Análisis de errores

Hasta hace unos años, según nos dice Níkleva (2014a), la corrección de errores suponía una práctica negativa para el proceso de aprendizaje de una L2. Fue en los años 70 cuando, gracias a Corder (citado por Níkleva, 2014a, p. 221), se extendió la idea de que los errores son útiles para este proceso, es decir, el Análisis de Errores.

Los errores nos proporcionan a los docentes la información que necesitamos para saber si el alumno está adquiriendo adecuadamente los conocimientos sobre la lengua extranjera. Nos ayudan también a que el profesor sepa si debe cambiar algo en su programación y actuación didáctica.

El docente tiene un papel crucial en el uso y la utilidad del análisis de errores. El docente decide qué, cuándo y cómo se corrige, en función de la gravedad de los errores y con el fin de que no lleguen a fosilizarse, pero teniendo en cuenta también todos los componentes de la situación comunicativa y los mecanismos afectivos y psicológicos del alumno. El docente puede y debe conseguir que la corrección no parezca una sanción ni una amonestación, sino un elemento útil del aprendizaje. Hay que saber elegir qué tipo de errores se deben corregir. Algunos profesores se limitan a corregir errores ortográficos, morfológicos y léxicos, pero hay que recordar que es igualmente importante que el alumno conozca sus errores de tipo sintáctico, pragmático y sociocultural. (Níkleva, 2014a, p. 222)

Debemos tener en cuenta que los errores no son permanentes, sino que van desapareciendo al ir adquiriendo conocimientos y habilidades. Como señala el MCER, “Los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno” (Consejo de Europa, 2002, p.153).

Fernández (1997) nos da las siguientes pautas sobre la corrección de errores:

- Cuándo
 - Actividades centradas en el mensaje y en actividades centradas en la forma
 - En el momento de la formación de hipótesis: ayudas para que se llegue
 - Expresión oral: primero atención al mensaje, después a la forma
 - Expresión escrita: mejor en el proceso que después de una semana
- Qué
 - Los que distorsionan el mensaje
 - Los que se refieren a los puntos que se están trabajando
 - Los errores sistemáticos
 - Los errores fosilizables
 - Las frases erróneas más frecuentes que ya se han trabajado.
- Cómo: de forma que favorezca la superación, no que frustre, humille, etc.
 - En las actividades de expresión oral,
 - centradas en la forma: gestos, repeticiones interrogativas, trabajo entre pares.
 - centradas en el mensaje: “corrección comunicativa” que ayuda sin interrumpir
 - En las actividades de expresión escrita:
 - Corrección interactiva
 - Autocorrección apoyada por el profesor. (p. 11)

Conociendo la importancia de los errores y su utilidad, debemos seleccionar una clasificación de errores adecuada a los textos que vamos a analizar. Utilizaremos la tipología de errores de Sonsoles Fernández (1997), ya que trata los principales errores que presentan los participantes del estudio en sus textos. La autora se basa en un criterio lingüístico, es decir, errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación, etc. En el anexo 1 aparece la tipología de errores que usaremos posteriormente para el análisis de datos.

3. Metodología

4.1. Método de la investigación

El método de investigación utilizado para la realización de este trabajo ha sido el estudio de casos. Según Martínez Carazo (2006), el estudio de caso es:

una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. (p. 174)

Dentro del estudio de casos, podemos encontrar varios tipos. En nuestro caso, nos centraremos en el estudio de casos múltiple. Según Montero y León (2007), este tipo de estudio de casos consiste en que: “el investigador elige varios casos prototípicos que ilustran variantes del fenómeno bajo estudio”. (p. 856) Atendiendo a la definición anterior, podemos decir que este método nos permite conocer de una forma más práctica y objetiva fenómenos actuales. Centrándonos en nuestra rama que sería la investigación educativa, y en concreto en nuestro trabajo, el estudio de casos es una herramienta que nos permite acercarnos a las producciones escritas por varios alumnos de aulas ATAL. De este modo, podremos realizar un análisis de errores y así poder sacar conclusiones.

4.2. Participantes en el estudio

Los participantes en este estudio serán cuatro alumnos inmigrantes de Educación Primaria en 2012. El primero de ellos es un alumno chino de 4.º de Educación Primaria que en ese momento llevaba cuatro años en España. El siguiente es un alumno marroquí de 12 años. En ese momento llevaba 18 meses en España. Llegó con nivel 0 de español. Tampoco sabía francés, solo árabe. El tercero será un alumno francés de 11 años que llevaba cinco meses en España. Por último, una alumna inglesa de 12 años que llevaba un año en España.

4.3. Muestra de la investigación

La muestra utilizada para este estudio serán cuatro redacciones de alumnos inmigrantes de Educación Primaria en el año 2012. Han sido extraídas de D. Níkleva (2014a). Se incluyen dos versiones de cada redacción: una versión copiada en ordenador para facilitar la lectura, seguida de la versión escaneada original con las correcciones del maestro. En el anexo 2 podemos observar dichas redacciones.

4. Análisis de datos

A continuación vamos a realizar un análisis de los diferentes textos escritos por alumnos inmigrantes de Educación Primaria. Como especificamos anteriormente, se tendrá en cuenta la tipología de errores de Sonsoles Fernández (1997), ya que consideramos que es muy completa y se centra en los errores que suelen tener en la expresión escrita los alumnos de este estudio.

Debido a su complejidad, nos vamos a centrar en los errores más relevantes y comunes en las cuatro redacciones, centrándonos en 10 aspectos: género, número y concordancia de género y/o número, concordancia entre el sujeto y el verbo, determinantes y pronombres, preposiciones, tildes, ortografía y puntuación, omisión de letras, conjunciones, nexos, conectores, mayúsculas y minúsculas y por último, vocabulario.

En el apartado de ortografía y puntuación contemplamos cualquier error en la escritura en general, incluyendo errores en verbos que no sean la concordancia con el sujeto. Hemos considerado algunos aspectos de la ortografía aparte, al observar que se repetían con mayor frecuencia en las redacciones, que son: tildes, omisión de letra y mayúsculas y minúsculas.

Comenzamos con el alumno chino. En el texto 1 podemos observar los siguientes errores:

- *Género, número y concordancia de género y/o número*: “tres dormitorio”, “muchos plantas”, “una cangrejo”, “dos camas, uno de mi mamá (...) y otro...”, “mi hermana dormir solo” y “mi prima mi primo dormi junto”.
- *Concordancia entre el sujeto y el verbo*: “mis pisos se llama”, “mis casas tiene”, “mi tio ytia va”, “mi hermana dormir” y “mi prima mi primo dormi”
- *Determinantes y pronombres*: omisión en “cabeza grande” y en “mi tioytia” y “yo” por “conmigo”,
- *Preposiciones*: “al” por “a” y omisión de “a” en “España”.
- *Tildes*: “salon”, “sabia”, “como”, “tambien”, “esta”, “tio” y “tia”.
- *Ortografía y puntuación*: omisión de punto para separar oraciones, “promo”, “todovia” y “cuanto” por “cuándo”.
- *Omisión de letras*: “jueve”.
- *Conjunciones, nexos, conectores*: “con” por “y”, repetición de “y” y omisión de “y” en “mi prima mi primo”.

El texto 2 corresponde al alumno marroquí. Estos son los errores que podemos apreciar:

- *Género, número y concordancia de género y/o número*: “los diente grande”.
- *Concordancia entre el sujeto y el verbo*: “un dia salio”, “la gente decia que no lo A veto”, “no legosta Los gatos”, “yo volve” y “yo (...) vio mi perro”.
- *Preposiciones*: omisión de “a” en “el no legosta” y en “pregontamos la gente”.
- *Tildes*: “Eesta”, “el”, “dia”, “tienia”, “salio”, “detras”, “decia” y “volve”.

- *Ortografía y puntuación*: omisión de punto para separar oraciones, “Esta”, “amegos”, “legosta”, “tienia”, “amego”, “sallimos”, “pasaran”, “pieza”, “segimos”, “bocando”, “AveTo”, “amegoyyo”, “plastas”, “pregontamos” y “A veto”.
- *Conjunciones, nexos, conectores*: omisión de “que” en “un perro se llama”.
- *Mayúsculas y minúsculas*: “tengo”, “LLama”, “mario”, “tiene”, “Fuerte”, “Los”, “un”, “AveTo”, “Los”, “Las”, “A veto” y “yo”.

Los errores que comete el alumno francés en el texto 3 son los siguientes:

- *Determinantes y pronombres*: repetición del pronombre “yo”.
- *Tildes*: “azucar”, “despues” y “frigorifico”.
- *Ortografía y puntuación*: “preparon” y “cojí”.

El texto 4 es el escrito por la alumna inglesa. Estos son los errores que hemos observado:

- *Género, número y concordancia de género y/o número*: “un cerveza” y “el carne”.
- *Concordancia entre el sujeto y el verbo*: “tu come” y “se come”.
- *Determinantes y pronombres*: “yo” por “a mí” y omisión de “el” en “para postre”.
- *Preposiciones*: omisión de “a” en “mi hermana y yo”.
- *Tildes*: “comó”, “estas”, “cafe”, “tu” y “rapido”.
- *Ortografía y puntuación*: “comó estas?”, “Inglaterra” y “domigos”.
- *Conjunciones, nexos, conectores*: repetición de “y”.
- *Mayúsculas y minúsculas*: “hola”, “estoy”, “me”, “por”, “se”, “y”, “mi” y “hasta”.
- *Vocabulario*: “brazos” por “abrazos” y “hielo” por “helado”.

En la tabla que podemos observar a continuación (Figura 3), se recoge la información resumida sobre la frecuencia de errores que comete cada alumno y según cada aspecto a valorar. Nos será útil para comparar cuáles son los errores que comete cada alumno con mayor frecuencia para así poder valorar qué debe reforzar cada uno.

Figura 3.

Frecuencia de errores por alumno.

	Texto 1. Alumno chino	Texto 2. Alumno marroquí	Texto 3. Alumno francés	Texto 4. Alumna inglesa
Género, número y concordancia de género y/o número	6	1	-	2
Concordancia entre el sujeto y el verbo	5	5	-	2
Determinantes y pronombres	3	-	1	2
Preposiciones	2	2	-	1
Tildes	7	8	3	5
Ortografía y puntuación	4	16	2	3
Omisión de letras	1	-	-	-
Conjunciones, nexos, conectores	3	1	-	1
Mayúsculas y minúsculas	-	12	-	8
Vocabulario	-	-	-	2

5. Discusión de resultados y conclusiones

Tras analizar las redacciones de los alumnos observando los errores que cometen de forma más frecuente en la escritura, se han obtenido los resultados que ahora vamos a comentar. Discutiremos los resultados obtenidos para cada alumno.

En primer lugar, hemos analizado la redacción escrita por el alumno chino. Debemos tener en cuenta su edad y el tiempo que llevaba en España. En ese momento estaba en 4º curso de Educación Primaria es decir, tenía entre 9 y 10 años, y llevaba 4 años en España. Teniendo en cuenta su edad, llegaría a España con 5 o 6 años, por lo que no sabemos si habría aprendido antes a escribir en chino o no. Observando la tabla anterior (Figura 3), podemos comprobar que el alumno chino presenta el mayor número de errores en cuanto a errores de género, número y concordancia de género y número y conjunciones, nexos y conectores. En términos generales, observamos que no presenta una buena coherencia y cohesión en la expresión escrita. El alumno escribe muchas ideas, pero no las ordena de forma adecuada para su comprensión. Aun así, debemos valorar que se encontraba en 4º de Primaria, por lo que no es un nivel tan bajo respecto a compañeros de su misma edad.

Seguimos con el análisis de la redacción del alumno marroquí. Como hemos señalado anteriormente, este alumno tenía 12 años cuando escribió el texto. Sin embargo, solo llevaba 18 meses en España. Los principales errores que observamos en la redacción de este alumno son errores ortográficos, escribe de forma errónea muchas palabras confundiendo unas letras por otras. Las tildes y las mayúsculas y minúsculas también suponen un gran problema en su expresión escrita. Debemos valorar que llevaba poco tiempo viviendo en España y que, por lo que sabemos de su edad, anteriormente habría aprendido a escribir en árabe. Además, llegó con nivel 0 de español.

La tercera redacción que hemos analizado pertenece al alumno francés. En ese momento tenía 11 años y tan solo llevaba 5 meses en España. Considerando el poco tiempo que llevaba viviendo en España, podemos decir que presenta un nivel muy bueno en competencia lingüística en español, ya que tiene muy pocos errores. Para mejorar su expresión escrita, una recomendación sería que evitara el uso del pronombre “yo” tan repetido.

Por último, ha sido analizada la redacción de la alumna inglesa. Esta alumna tenía 12 años y llevaba un año en España. Esta alumna presenta el mayor número de errores en mayúsculas y minúsculas, ya que en casi ninguna ocasión escribe la palabra que aparece al principio de una oración con mayúscula. Ella es la única alumna que presenta errores de vocabulario. Aquí podemos observar cómo la interlengua de la alumna afecta en su expresión escrita, de modo que escribe “hielo”, ya que en su lengua materna (inglés), “helado” se escribe “ice” que, traduciéndolo al español, otro significado podría ser “hielo”.

Tras analizar los errores y comprobar los resultados obtenidos, el siguiente paso consiste en que el docente debe decidir qué va a corregir, cuándo y cómo, según la gravedad del error. Siempre es recomendable hacerlo de forma que el alumno no se sienta intimidado ni frustrado, para que siga escribiendo y hablando en español, ya que es la única forma de que aprenda. El docente debe utilizar el error como el medio para que el alumno llegue al fin, que sería corregir el error y expresarse de forma escrita adecuadamente. Gracias al análisis de errores realizado en las cuatro redacciones hemos podido conocer el nivel de expresión escrita de cuatro alumnos de aulas ATAL en Educación Primaria. Con ello, hemos podido confirmar la gran utilidad que tiene analizar los errores de los alumnos, ya que nos proporciona información sobre qué tipo de errores y con qué frecuencia los cometen los alumnos. Esto dependerá de su competencia lingüística en español, la cual deben reforzar y ayudar a mejorar los docentes de estos alumnos. Con la corrección de textos, también podemos conocer en cierto modo la situación personal de los alumnos, ya que expresan sus ideas y sus vivencias. Esto nos puede ayudar a entender las causas de ciertos errores para posteriormente poder realizar modificaciones en su programación didáctica y llevar a cabo adaptaciones curriculares individuales para cada alumno, atendiendo a sus necesidades específicas para conseguir el éxito de nuestros alumnos.

6. Referencias bibliográficas

- Barrios Espinosa, M. E. y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, (17) 203-221. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/12%20ELVIRA%20BARRIOS.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. (1972). *An Intermediate English Practice Book*. London: Longman
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía. 44-47.
- Fernández, S. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje: tratamiento y superación. *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015, 04 de diciembre). *Cifras de población*. Consultado en http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm el 30 de abril de 2016. International House, Barcelona. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2015.pdf
- Instituto Cervantes (1997-2015). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

- Molina López, G. (2013). *Aulas Temporales De Adaptación Lingüística*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Almería, Almería. Recuperado de <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2332/1/Trabajo.pdf>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Nikleva, D. G. (2014a). Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos inmigrantes en educación primaria. *DIACRÍTICA*, 28 (1), 220–242. Recuperado de http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_28-1.pdf
- Níkleva, D. G. (2014b). La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral. En D. G. Níkleva (Coord.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp.15-46). Madrid: Editorial Síntesis.
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, 33, de 14 de febrero de 2007. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf>
- Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Sayáns Jiménez, P. y Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional?. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517-522). Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4033092.pdf>
- Trujillo, F. (2002). Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico. *Frecuencia-L*, (20), 7-11. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/EL2escuela.pdf>
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education For All*. Thailand: Jomtien. Recuperado de http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpubl.shtml

7. Anexos

Anexo 1. Tipología de errores (Sonsoles Fernández, 1997)

1. Léxicos.

1.1. Forma.

- 1.1.1. Uso de un significante español próximo.
- 1.1.2. Formaciones no atestiguadas en español.
- 1.1.3. Barbarismos –préstamos-.
- 1.1.4. Género.
- 1.1.5. Número.

1.2. Significado.

- 1.2.1. Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto.
- 1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz.
- 1.2.3. Registro no apropiado a la situación.
- 1.2.4. Ser – estar.
- 1.2.5. Perífrasis.
- 1.2.6. Otros.

2. Gramaticales.

2.1. Paradigmas.

- 2.1.1. Género (formación).
- 2.1.2. Número (formación).
- 2.1.3. Verbos.
- 2.1.4. Otros (persona, determinantes).

2.2. Concordancias.

- 2.2.1. En género.

2.2.2. En número.

2.2.3. En persona.

2.3. Valores y usos de las categorías.

2.3.1. Artículo.

2.3.1.1. Uso / omisión.

2.3.1.2. Elección.

2.3.2. Otros determinantes (elección).

2.3.3. Pronombres.

2.3.3.1. Con función pronominal plena.

2.3.3.2. “Se” gramaticalizado o lexicalizado.

2.3.4. Verbos.

2.3.4.1. Pasados.

2.3.4.2. Otras formas.

2.3.5. Preposiciones.

2.3.5.1. Valores propios.

2.3.5.2. Valores idiomáticos.

2.4. Estructura de la oración.

2.4.1. Orden.

2.4.2. Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados).

2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados).

2.4.4. Cambios de función.

2.4.5. Oraciones negativas.

2.5. Relación entre oraciones.

2.5.1. Coordinación.

2.5.1.1. Omisión del enlace.

2.5.1.2. Polisíndeton.

2.5.1.3. Elección errónea del enlace.

2.5.2. Subordinación.

2.5.2.1. Adjetiva.

2.5.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante.

2.5.2.1.2. Elección del enlace.

2.5.2.1.3. Concordancia verbal.

2.5.2.2. Sustantiva.

2.5.2.2.1. Omisión del enlace o enlace sobrante.

2.5.2.2.2. Elección del enlace.

2.5.2.2.3. Concordancia verbal.

2.5.2.2.4. Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto.

2.5.2.3. Circunstanciales.

2.5.2.3.1. Omisión del enlace o enlace sobrante.

2.5.2.3.2. Elección del enlace.

2.5.2.3.3. Concordancia verbal.

3. Discursivos.

3.1. Coherencia global.

3.2. Correferencia: deixis y anáfora.

3.3. Tiempo y aspecto.

3.4. Conectores.

3.5. Puntuación.

4. Gráficos.

4.1. Puntuación y otros signos.

4.2. Tildes.

4.3. Separación y unión de palabras.

4.4. Alteración del orden de las letras.

4.5. Confusión de fonemas.

4.5.1. e/i.

4.5.2. o/u.

4.5.3. b/p.

4.5.4. x/g.

4.5.5. k/z.

4.5.6. r-r/l.

4.5.7. r/r.

4.5.8. s/z.

4.5.9. Otros.

4.6. Omisión de letras y letras sobrantes.

4.7. Confusión de grafemas para el mismo fonema.

4.7.1. b-v.

4.7.2. g-j.

4.7.3. c-z.

4.7.4. qu-c.

4.7.5. h.

4.7.6. Otros.

4.8. Mayúsculas.

Anexo 2. Redacciones de alumnos inmigrantes de Educación Primaria (Níkleva, 2014a)

Texto 1. Alumno chino.

Mi piso

Mis pisos se llama Tres Cruces.

Mis casas tiene una cocina, un servicio, tres dormitorio
y un salon. Y tengo muchos plantas y tiene un cangrejo
pero no es una cangrejo tiene cabeza grande y tiene el
cuerpo pequeño yo no sabia como se llama. Y tambien
mi padre, madre todovia esta trabajando.

Mi prima y mi primo, mi promo:gordo, mi prima: delgada.

Y yo tambien delgada y mi hermana: delgada, mi hermano: gordo.

El jueve mi tio ytia va al China no sabia

cuanto va venir aquí España ¡Ay! me quiero ~llorar...

u u, u ~ ~ ~ ~ ~

.....

Mi dormitorio tiene dos camas uno de mi mamá

con mi hermano y otro mi papá con yo. Mi hermana

dormir solo y mi prima mi primo dormi junto.

Mi piso

Mis pisos se llama Tres Cruces.

Mis casas tiene una cocina, una servicio, tres dormitorios y un salon. Y tengo muchas plantas y tiene un cangrejo pero no es una cangrejo tiene cabeza grande y tiene el cuerpo pequeño yo no sabia como se llama. Y tambien mi padre, madre todavia todavia esta trabajando.

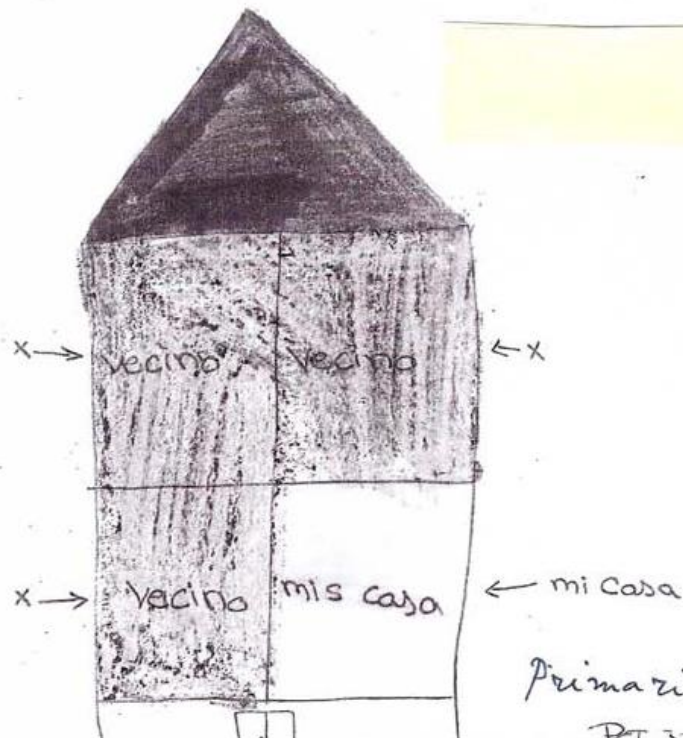
Mi prima y mi primo, mi primo: gordo, mi prima: delgada.

Y yo tambien delgada y mi hermana: delgada, mi hermano: gordo.

El jueves ~~va al China~~ mi tia y tía va al China no sabia cuanto va venir aqui es España ¡Ay! me quiero llorar...

u.u.u.u.u.u.u.u.
Mi ~~to~~ dormitorio tiene dos camas uno de mi mamá

con mi hermano y otro mi papá con yo. Mi hermana dormir sola y mi prima mi primo dormi junto.



Primaria - 4.º (2012)
DT 111 4ºB

Texto 2. Alumno marroquí.

Mi perro

tengo un perro se LLama mario es pitbull. tiene
dos colores blanco y negro, tiene Los diente grande y
corre mucho. Eesta Fuerte y todos mis amegos le tienen
miedo, el no legosta Los gatos. A mi casa no puede
pasar nadie. un dia salio con mi perro el tenia
hambre y al rato mi perro vio un gato el salio
corriendo detras del gato. Mi amego y yo sallimos
a buscar a mi perro. pasaran cinco horas y no
lo vimos. La noche pieza a caer y nosotros
segimos bocando y no lo vimos AveTo. Mi amegoyyo
sallimos todos Los sitios y toda Las plasas y no
lo vimos y pregontamos La gente y la gente decia que
no lo A veto. yo volve a mi casa y vio mi perro durmiendo.

Mi perro
 Tengo un perro que se llama Mario es pitbull. Tiene
 dos colores blanco y negro, tiene los dientes grandes y
 corre mucho. Es fuerte y todos mis amigos le tienen
 miedo. Él no le gusta los gatos. A mi casa no puede
 pasar nadie. Un día salí con mi perro, él tenía
 hambre y al rato mi perro vio un gato, él salió
 corriendo detrás del gato. Mi amigo y yo salimos
 a buscar a mi perro. Pasaron cinco horas y no
 lo vimos. La noche empezó a caer y nosotros
 seguimos buscando y no lo vimos. Mi amigo y yo
 salimos a todos los sitios y a todas las plazas y no
 lo vimos. Preguntamos a la gente y la gente decía que
 no lo había visto. Yo volví a mi casa y vi a mi perro
 durmiendo.

Texto 3. Alumno francés.

Un día de comida

Ayer, yo no desayuné nada. Para la comida,
yo comí una ensalada con pepino y tomate.
Mis padres preparon la ensalada, y yo no ayudaba.
Despues yo comí queso con pan. Después de
trabajar, yo comí pasteles con chocolate y bebí una
taza de leche. Para cenar, yo comí arroz con
setas y un pescado. Para mi postre yo cojí un
yogurt con azucar. Mi madre preparó la cena y
yo no ayudaba. Y despues mis padres preparon mis
bocadillos para hoy. Yo ayudaba, y yo puse en mis
bocadillos queso, chorizo, y en un otro salmón con
una salsa. Y despues mi agua en el frigorifico.

Un día de comida

Ayer, yo no desayuné nada. Para la comida, yo comí una ensalada con pepino y tomate. Mis padres prepararon la ensalada, ^{yo} yo no ayudaba. Después yo comí queso con pan. Después de trabajar, yo comí pasteles con chocolate y bebí una taza de leche. Para cenar, yo comí arroz con setas y un pescado. Para mi postre yo cogí un yogur con azúcar. Mi madre preparó la cena y yo no ayudaba. Y después mis padres prepararon mis bocadillos para hoy. Yo ayudaba, y yo puse en mis bocadillos queso, chorizo, y en un otro salmón con una salsa. Y después mi agua en el frigorífico.

Texto 4. Alumna inglesa.

hola, cómo estas?

estoy en Inglaterra con mis padres
y mi hermana. ¡¡me encanta la
comida!!

Se toma primero desayuno a lo
mejor tostada, huevos, bacon, frijoles,
setas, salchichas y se bebe agua,
zumo o un cafe con leche.

por almuerzo en Inglaterra tu come
un bocadillo, pasta o pizza algo
rapido. se bebe a lo mejor
agua, un refresco y los mayores
a veces beben vino o un cerveza.

y por almuerzo es domingos
con su familia. se comen asado.
mi plato favorito es el asado con
patatas, carne, pollo, verduras y
salsa por el carne.

¡¡mi hermana y yo nos encanta!!

y para postre mi favorito es
hielo o un plato de pastel y
té con leche!

besos y brazos. ¡hasta pronto!

— ¿hola, cómo estás?
Estoy en Iquatierra con mis padres
y mi hermana. Me encanta la
comida!!
Se toma primero, desayuno ~~se~~ ^{Si quieres}
~~mejor~~ tostada, huevos, bacon, frijoles,
setas, salchichas y se bebe agua,
Zumo o un cafe con leche.
En ~~el~~ ^{el} almuerzo en Iquatierra to comes
un bocadillo, pasta o pizza algo
rapido, se bebe ~~o~~
agua, un refresco y los mayores
a veces beben vino o un cerveza.
El ~~por~~ almuerzo ~~los~~ amigos
con su familia, ~~es~~ ^{se} come asado.
Mi plato favorito es el asado con
patatas, carne, pollo, verduras y
salsa por ~~la~~ carne.
A mi hermana y ~~yo~~ ^{a mi} nos encanta!!
y de ~~postre~~ ^{helado} postre mi favorito es
helado o un plato de pastel y
té con leche!
besos y abrazos. ¡hasta pronto!

