



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ANALISIS DE ERRORES:  
APROXIMACION A LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL COMO L2

TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN

SECRETARIA DE ASUNTOS ESCOLARES \* \* \*  
LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS

Presenta:

MA. DEL CARMEN KOLEFF OSORIO

MEXICO, D.F.

1987

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
Oficina de Registro Bibliográfico



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Í N D I C E

Índice de abreviaturas	p. 4
Introducción	p. 7
Capítulo I. Dos posturas en la enseñanza de lenguas: Revisión histórica.	p. 15
Capítulo II. La lingüística, la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas.	p. 31
Capítulo III. Dos vertientes en la problemática de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.	p. 47
Capítulo IV. Desarrollo de un modelo de análisis de errores.	p. 64
Conclusiones	p.226
Bibliografía	p.232

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A	. . . . .	Aspecto
AA	. . . . .	Análisis de actuación
Acp	. . . . .	Aspecto: copretérito en vez de pretérito
AC	. . . . .	Análisis contrastivo
Ad Or	. . . . .	Adición de oración
adic	. . . . .	adición
Adj	. . . . .	Adjetivo
Adv	. . . . .	Adverbio
AE	. . . . .	Análisis de errores
Apc	. . . . .	Aspecto: pretérito en vez de copretérito
Art	. . . . .	Artículo
C	. . . . .	Conjunción
CC	. . . . .	Cambio de categoría
CEE	. . . . .	Centro de enseñanza para extranjeros
E	. . . . .	Equivocación
EE	. . . . .	Errores evolutivos
EI	. . . . .	Errores intralingüales
EL	. . . . .	Enseñanza de lenguas
es	. . . . .	estar en vez de ser
G	. . . . .	Género

ger	. . . . .	gerundio
IL	. . . . .	Interlengua
IL <sub>1</sub>	. . . . .	Interlengua 1
IL <sub>2</sub>	. . . . .	Interlengua 2
inf	. . . . .	infinitivo
L	. . . . .	Léxico
LA	. . . . .	Lingüística Aplicada
L1	. . . . .	Primera lengua
L2	. . . . .	Segunda lengua
LE	. . . . .	Lengua extranjera
LM	. . . . .	Lengua materna
LT	. . . . .	Lengua de llegada, lengua meta
M	. . . . .	Morfología
Md	. . . . .	Modo
MLJ	. . . . .	Modern Language Journal
N	. . . . .	Número
O	. . . . .	Orden
Om Or	. . . . .	Omisión de oración
omis	. . . . .	omisión
P	. . . . .	Preposición
Pr	. . . . .	Pronombre
Ps	. . . . .	Persona
S	. . . . .	Sintaxis

se	. . . . .	ser en vez de estar
S/E	. . . . .	Ser/Estar
sg	. . . . .	sobregeneralización
sust	. . . . .	sustitución
St	. . . . .	Sustantivo
T	. . . . .	Tiempo
TESOL	. . . . .	Teachers of English to Speakers of Other Languages
U	. . . . .	Uso
V	. . . . .	Verbo
vc	. . . . .	verbo conjugado

## INTRODUCCIÓN.

El propósito inicial de este trabajo es ampliar la información obtenida en el escaso número de investigaciones - que hay sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera dentro de una situación de inmersión, es decir, como -segunda lengua\*.

La difusión de ese reducido número de investigaciones ha sido casi nula, así como tampoco es fácil tener acceso a ellas, ya que -al menos en México- la mayoría son tesis inéditas\*\*. Suponemos que deben existir no sólo investigaciones, sino publicaciones en Argentina, Colombia, Cuba y España principalmente, aunque no hemos tenido información al respecto.

Lo anterior obedece a que el mundo de habla hispana

\* Para efectos de metodología de este trabajo adoptaremos los términos lengua extranjera (LE) para aquélla que se aprende en un salón de clases, lejos del país en que se habla, y que no tiene una función comunicativa dentro de la comunidad, por ejemplo, el inglés o el francés en México; segunda lengua (L2) para la que se aprende en el país en - que la lengua se habla y cumple una función comunicativa - dentro de la comunidad, como es el caso del inglés que se habla en Nigeria, por ejemplo (Pit Corder, Introducción -- Applied Linguistics, Penguin Books Ltd., England, 1973, -- p.60), y el de los extranjeros que aprenden español dentro de una comunidad hispana.

\*\* Claudia Parodi, La investigación lingüística en México (1970-1980), UNAM, México, 1981, p.69-70.

no se ha ocupado mucho de la problemática de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, debido, en parte, a razones de tipo geográfico, político y social.

No obstante, el interés, la necesidad y los consecuentes problemas por aprender lenguas son casi tan antiguos como el hombre, quien también desde épocas muy antiguas ha buscado medios para obtener resultados satisfactorios. Estos medios de indagación, después de pasar por pruebas, fracasos, conflictos, polémicas, adhesiones, etc., han desembocado - - luego de muchos años- en una vía que intenta dar respuesta a muchas interrogantes valiéndose del ejercicio teórico y práctico: la lingüística aplicada (IA).

Ya como disciplina independiente la IA es bastante reciente<sup>1</sup>. La asociación más antigua de este campo (Association Internationale de Linguistique Appliquée) se fundó en 1958; en México hace pocos años que comenzó a formarse la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. El que sea tan reciente es quizá lo que ha propiciado que su campo de estudio aún no haya sido definido del todo; se ha pensado que -

---

1 En 1973 Pit Corder, uno de los estudiosos más distinguidos en este campo afirma que "Applied linguistics as a field of study is scarcely twenty years old", Introducing Applied Linguistics, op. cit., p.II.

el término no es muy adecuado, y aun, que la LA es otra manera de nombrar la enseñanza de lenguas (EL).

En On the Scope of Applied Linguistics, Robert Kaplan reúne varios ensayos de los lingüistas aplicados más destacados; a través de esos estudios hace notar que la LA no es simplemente aplicar teoría lingüística en algo, que la LA es una disciplina en sí misma y tiene su propio campo de acción<sup>2</sup>.

En el capítulo II veremos que en la LA participan y se enlazan aspectos teóricos y prácticos de la lingüística, la psicología y la pedagogía, entre otras disciplinas.

Ahora bien, la confusión que existe cuando se piensa - que la LA es lo mismo que EL, se da porque la EL es la actividad que proporciona más respaldo, el mayor número de tareas prácticas a la LA. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que LA y EL no significan lo mismo. La LA se preocupa de muchos otros problemas relacionados con la lengua, además de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como son la terapia del lenguaje, la traducción mecánica, el análisis y la crítica literaria, etc.<sup>3</sup>

2 Robert B. Kaplan (editor); On the Scope of Applied Linguistics, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1980, p.viii.

3 Charles Alderson et al. "La lingüística aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua" en Revista de Perfiles Educativos, julio-agosto-septiembre, N°5, CISE, México, 1979, p.38.

Consideramos que este trabajo se circunscribe dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que, tomando como base aspectos de algunas teorías relacionadas con ese campo, y teniendo en cuenta los errores que cometen los alumnos en su acercamiento a la L2\*, sostenemos la tesis de que la detección de los mismos, puede ser un auxiliar en el diseño de textos, programas o métodos, que serán de utilidad tanto para alumnos como para maestros.

Sabemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua se integran diversos factores\*\*, mismos que debemos tener en cuenta para ver después el mecanismo en su totalidad. Para los fines de este trabajo consideraremos sólo algunos: el perfil del alumno, del maestro, del material que va a enseñarse, así como la postura respecto a la naturaleza del lenguaje de la que se desprenderá el enfoque para este trabajo.

---

\* Contamos ya con tres investigaciones al respecto, que más adelante señalaremos.

\*\* Charles Alderson et al, ibidem, p. 40-41. por ello estos autores consideran que es necesario conocer no sólo los aspectos de la adquisición de la morfología, sintaxis, fonología y vocabulario, sino explorar también más a fondo los procesos cognoscitivos fundamentales que intervienen en el aprendizaje de una L2, y estudiar asimismo la actitud del alumno frente a la lengua, la motivación intrínseca y extrínseca, etc.

Al tratar de delimitar las características del alumno (en este caso el del CEE (Centro de Enseñanza para extranjeros de la UNAM) como sujeto de nuestro corpus, nos encontramos con variables muy heterogéneas: la nacionalidad, la lengua materna, la edad, los propósitos para aprender español, etc.

En cuanto a los maestros, observamos que, en general, trabajan en un área en donde el escaso material es complejo y descrito inadecuadamente, y la enseñanza es empírica e intuitiva sin apoyo en una metodología definida, hecho que se origina por la falta de preparación en el campo de la enseñanza de lenguas\*.

Así, vemos que tanto los objetivos sociales, como los institucionales e individuales, pueden afectar las decisiones acerca de qué enseñar, cuánto y cómo hacerlo<sup>4</sup>. Esta diversidad de factores se considera una de las razones por las que los alumnos cometen errores, ya que por habilidad o preferencia se inclinan hacia el aspecto gramatical o -- hacia la conversación, o viceversa\*\*.

---

\* Hasta la fecha sólo existe en la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM un seminario de lingüística a cargo de la mtra. Ana María Maqueo para este propósito. Por su parte el CEE en los últimos tres años impartía cursos de 15 a 20 horas para capacitar a los maestros de primer ingreso.

4. Pit Corder, Introducing Applied... p. 9-15.

\*\* En el CEE hay casos en que un alumno de nivel I de Gramática, cursa simultáneamente el nivel III de Conversación.

Es pertinente adoptar una postura frente a la lengua, misma que exponemos en el capítulo I, haciendo una revisión de las teorías lingüísticas y metodológicas al respecto. Establecemos nuestra posición apoyada tanto en las ideas innatas de Chomsky, como en la hipótesis cognoscitiva de Piaget, porque a la luz de esas ideas, consideramos que diversos problemas concernientes a la lengua -- pueden ofrecer resultados más positivos.

En la actualidad se habla de los enfoques funcional y comunicativo, los cuales aluden a la 'función' real del alumno en la lengua que aprende. Muchos pedagogos y lingüistas aplicados coinciden en señalar la importancia de estos enfoques en la EL, ya que se involucra al alumno de una manera más directa con el medio sociolingüístico que lo rodea.

Mencionamos esto, porque pensamos que la adopción de un enfoque determinado en la enseñanza del español como L2, redundará en mejores resultados, ya que en ocasiones, la falta de un enfoque preciso y encaminado al logro de determinados objetivos, propicia, por ejemplo, que alumnos de cursos avanzados cometan ciertos errores que ya deberían haber desaparecido en los primeros niveles\*.

---

\* El análisis llevado a cabo en esta investigación reveló este fenómeno.

Cierto es que en la formación de errores y la persistencia en ellos, interviene también el contacto que tiene el alumno con hablantes nativos, quienes muchas veces pasan por alto algunos errores, debido a que han comprendido el mensaje global, y además, a que son tolerantes con esas formas 'erróneas' por tratarse de un alumno extranjero; así, al no indicarle sus fallas, el alumno no las reconoce, ni las corrige.

En el capítulo III haremos referencia a las dos tendencias que se han dado a la tarea de enfrentar esta problemática de la aparición de errores en el proceso de aprendizaje de una L2: el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE), y mencionaremos la utilidad y alcances del --segundo.

En el capítulo IV presentaremos la muestra obtenida en alumnos del CEE; deslindaremos qué rasgos lingüísticos (sintácticos, morfológicos, léxicos o de uso) les causan más --problemas y señalaremos posteriormente la utilidad pedagógica de dicho análisis. Consideramos que este aspecto, además de ser una finalidad primaria, es factible de ser realizado por el propio maestro en cada grupo, de tal manera que pueda obtener así resultados inmediatos y directos que lo auxilien en el diseño de una metodología mejor sustentada.

Pensamos que nuestras intenciones no son aventuradas ni ambiciosas, ya que este trabajo se apoya en tesis anteriores hechas con profesionalismo, como la inicial: Lingüística Aplicada a la enseñanza del español de la mtra. Ana María Maqueo \*.

Con relación a estos estudios anteriores, encontramos que la bibliografía además de escasa en español es muy semejante, lo cual se debe sobre todo, a la poca exploración de que ha sido objeto esta área. Por otra parte, estos trabajos, que desarrollaron el mismo modelo de análisis y cuyos propósitos son también similares, nos permitieron confirmar o rechazar las hipótesis que nos planteamos.

Estimamos que los resultados arrojados por esos análisis, aunados a los del presente estudio, nos permiten contar con datos cuantitativa y cualitativamente más válidos, ya que constituyen una muestra más representativa.

Por último, en el apartado de las conclusiones, proponemos algunas respuestas a nuestras inquietudes con base en dichos resultados. Esperamos que esas respuestas sean de utilidad en el momento de elaborar una metodología específicamente diseñada para los alumnos del CEE, y signifiquen una aportación más al campo de la LA a la enseñanza del español como L2.

---

\* Las otras son dos tesis inéditas: Elizabeth Romo, "El español como L2 (Análisis de errores)", UNAM, México, 1986; Laura Leticia Rosales, "El análisis de errores y la enseñanza del español como segunda lengua", UNAM, México, 1986.

## I. DOS POSTURAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: REVISIÓN HISTÓRICA.

La aparición de Syntactic Structures (1957), obra de uno de los pensadores más controvertidos de la actualidad, Noam Chomsky, señala en cierto modo un cambio -muy significativo- dentro de la Lingüística, el cual se inserta dentro de una corriente lingüística norteamericana a la que suele llamarse postestructuralista.

En esa obra, y muy especialmente en "Review of B.F. Skinner", Verbal Behaviour (1959), se observa una clara respuesta -un tanto reaccionaria- a la extrema posición conductista que se había adoptado en los Estados Unidos durante la primera mitad del presente siglo.

Al reflexionar sobre estas dos posturas, nos inclinamos por Chomsky cuando señala que los conductistas no proporcionan una explicación lo suficientemente adecuada y completa que pueda comprobar que el lenguaje es un tipo de comportamiento: un conjunto de hábitos que se aprende "mecánicamente", bajo un modelo de estímulo y respuesta, así como tampoco deslindan del todo los lenguajes animales del que el hombre es capaz de poseer, y por el que claramente se distingue de otras especies.<sup>5</sup>

---

5 John Lyons, Chomsky, Grijalbo, Barcelona, 1974, p.14.

El lenguaje humano tiene propiedades particulares ; por ejemplo, mientras que los seres humanos -a partir de un número reducido de fonemas, y valiéndose de reglas de combinación, de orden y de dependencia -pueden expresar un número ilimitado de mensajes en formas muy diferentes, se ha observado que los lenguajes animales están formados por una cantidad limitada de señales fijas que no se articulan entre sí; es decir, cada mensaje sólo se refiere a la totalidad de una realidad única<sup>6</sup>.

El lenguaje humano posee propiedades específicas como la dualidad de estructura y la creatividad -de las que más adelante hablaremos- que lo hacen único y completamente distinto de los lenguajes animales. A partir de aquí surge la idea de que esa facultad del lenguaje propia de los seres humanos, no está sometida al control de estímulos externos; o sea, la lengua\* no es un reflejo instintivo o condicionado que responda al dolor, al miedo, a necesidades físicas, así como tampoco - está limitada a la función comunicativa.

Varios estudiosos, ya desde hace tiempo, han señalado - que la lengua es la base del pensamiento, y que tiene otras funciones además de la de comunicar. Más recientemente se ha pos -

---

6 Cf. J.Aitchitson, The Articulate Mammal, Hutchison & Co., Ltd., London, 1976; T.Eisner y E.O.Wilson, Animal Behavior Readings from Scientific American, W.F.Freeman & Co., San Francisco; P.A. Johnsgard, Animal Behavior, W.M.C. Brown Publishers, Iowa, 1972; etc.

\* Lengua = lenguaje humano.

tulado que el lenguaje es "un espejo de la mente; es producto de la inteligencia humana"<sup>7</sup>, y que "only the human being can symbolize in words"<sup>8</sup>

Por otro lado, cabe recordar que todos los seres humanos normales, sin excepción, aun los menos inteligentes, poseen esa facultad que, independientemente de su inteligencia, ningún animal ha sido capaz de adquirir hasta el día de hoy; Chomsky afirma que "por lo que sabemos, la posesión del lenguaje humano está asociada con un tipo específico de organización mental, no simplemente con un nivel más alto de inteligencia".<sup>9</sup>

Asimismo, los niños normales aprenden su lengua con rapidez y perfección sin que se les someta a ningún tipo de enseñanza formal. Sin importar su raza, origen, nacionalidad, el niño puede aprender cualquier lengua, y no está predispuesto para ninguna en especial; aprenderá aquélla a la que esté expuesto durante los primeros años de su vida.

Así pues, de lo anterior se desprende que esta predisposición para adquirir una lengua es innata, si sólo se apren -

7 Noam Chomsky, Reflexiones acerca del lenguaje, Trillas, México, 1980, p.12.

8 Nelson Brooks, Language and language learning, Harcourt, Brace & World, Inc., 1964, p.9.

9 Noam Chomsky, El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral, Barcelona, 1971, p.118.

diera por imitación -como aseveran los conductistas- el niño nunca cometería errores; por otra parte, es capaz de generar enunciados que nunca antes ha escuchado.

Mencionábamos antes que la lengua tiene propiedades que la caracterizan y diferencian de los lenguajes animales. De particular importancia son la dualidad de estructura y la -- creatividad.

Las lenguas humanas poseen dos niveles de estructuración, uno sintáctico (las combinaciones de unidades significativas) y otro fonológico (las combinaciones de unidades no significativas). Esta doble estructuración -de los que carecen los sistemas de comunicación de otras especies- como propiedad particular y esencial del lenguaje humano, ya había sido indicada por lingüistas anteriores, aunque con un punto de vista un -- tanto diferente (cf. Ferdinand de Saussure, Curso de lingüística general, Introducción, cap. II; 2a. parte, cap. IV.). Chomsky piensa que en el nivel sintáctico no todas las unidades son significativas, y, en consecuencia, considera que no es del todo adecuado describir la dualidad de estructura como una simple asociación de sonido y significado.

La creatividad, la otra propiedad del lenguaje que hemos mencionado, se enlaza con la capacidad que tenemos los seres humanos para producir y comprender un número infinitamente --

amplio de oraciones que nunca antes habíamos oído y que quizá nunca antes se hayan producido. Así pues, la lengua es un mecanismo creador, innovador. Al hablar no estamos repitiendo algo que con anterioridad hemos escuchado, estamos llevando a cabo un acto creador. La creatividad, distinción esencial con los lenguajes animales, es una de las características fundamentales de la competencia lingüística.

Hemos visto ya que el interés de Chomsky va enfocado principalmente al estudio de la lengua y la mente, pues para él la estructura de la lengua está determinada por la estructura de la mente humana.

Esta idea de una relación intrínseca entre lengua y mente no es nueva; pensadores de siglos pasados se dieron a la tarea de especular sobre dicha relación. Especialmente en los siglos XVII y XVIII surge un enfrentamiento entre dos corrientes de pensamiento filosófico. Por un lado están los filósofos racionalistas (Descartes, Leibnitz), quienes consideran la existencia de ideas innatas en la mente: esto es, piensan que el conocimiento que tienen los seres humanos es anterior a cualquier tipo de experiencia y determinante para cualquier otro conocimiento que pudiera adquirirse a partir de ella.

Por otro lado están los empiristas (Locke, Berkeley), para quienes la mente es como una tabula rasa, desprovista de

cualquier conocimiento anterior a lo que alguna vez se ha experimentado, y que no condiciona el conocimiento que se adquiera.

Chomsky resalta el hecho de que todas las aportaciones de los estudiosos -incluyendo las que se han rescatado de pensadores anteriores- que tienen la intención de formular una teoría del aprendizaje, contribuirán a la investigación lingüística actual, ya que una verdadera teoría del lenguaje está relacionada necesariamente con una teoría del aprendizaje, si consideramos la lengua como un producto de la inteligencia.

Chomsky hace ver en muchas de sus obras que este pensamiento no es nuevo. En El lenguaje y el entendimiento menciona aspectos de la obra de Juan Huarte de San Juan, médico español del siglo XVI, quien distinguía tres niveles de inteligencia: el 'ingenio dócil', la inteligencia humana normal y la inteligencia humana superior. El primero, según Huarte, corresponde a los animales, y los otros a los seres humanos. Decía que las inteligencias humanas son de tal naturaleza "que con sólo el objeto y su entendimiento paren mil conceptos que jamás se vieron ni oyeron... inventando y diciendo lo que jamás oyeron a sus maestros ni a otro ninguno".<sup>10</sup>

---

10 Huarte citado por Chomsky, El lenguaje..., p.23.

Lo anterior llevó al planteamiento de la teoría racionalista acerca de que el lenguaje era indicador de la inteligencia humana, y diferente de otras inteligencias. De allí se deriva la inquietud que hay en esa época por los lenguajes animales. Con los estudios que se hicieron pudo observarse que sus conductas eran mecánicas, y concluíase a su vez, que los animales carecían del segundo nivel de inteligencia de Huarte (y por supuesto del tercero): la capacidad de crear, de generar que posee el lenguaje humano.

Chomsky menciona también que es importante analizar las propiedades de la lengua a las que los cartesianos prestaron mayor atención. De sus ideas toma tres puntos centrales referidos al aspecto creador de la lengua:

- La lengua es innovadora en su uso normal; es decir, al hablar casi siempre empleamos formas completamente nuevas, no repetimos otras oídas con anterioridad.

- La lengua es potencialmente infinita en cuanto a su variedad.

- La lengua no está sujeta al control de estímulos observables; es por ello que cualquier hablante normal es capaz de utilizarla para comunicar tanto sus pensamientos como sus estados de ánimo.

Este aspecto creador, innovador de la lengua, es rechazado por el pensamiento conductista, que lo explica por medio de una estrategia que resulta insuficiente: la analogía. Los cartesianos encuentran poco satisfactoria una explicación mecanicista sobre la lengua en su uso normal, como son la coherencia y la adecuación a la situación -aspectos que años después serán punto medular de los estudios sociolingüísticos- ponen en evidencia que ninguno de esos rasgos puede estar en relación con el control que pudieran ejercer estímulos externos sobre la lengua.

Chomsky se adhiere a estas ideas; sin embargo, considera que aún estamos lejos de comprender qué es lo que permite que los seres humanos hablemos "de un modo que es a la vez innovador, sin estar sujeto al control por parte de los estímulos, y también adecuado y coherente".<sup>11</sup>

De la unión de la filosofía racionalista del lenguaje con otras tareas intelectuales, surge la gramática filosófica o gramática universal, que se conoce poco y por ello se ha malinterpretado. Ejemplo de este tipo de gramática es la de Port Royal, que es de nuestro interés porque siguió un desarrollo similar al de la gramática generativa, o sea, en contra de una tradición

---

11 Chomsky, El lenguaje..., p.28.

descriptiva que consideraba que la labor del gramático se reducía a registrar y organizar los datos de la lengua, de manera semejante a como se hace en la historia natural.

Entre las principales aportaciones de la gramática de -- Port Royal tenemos que, al parecer, fue la primera en realizar el análisis sistemático de la estructura superficial de la oración, y se llegó a la conclusión de que un análisis así era insuficiente para aclarar ciertas interrogantes. Se señala que la estructura superficial corresponde al aspecto físico de la lengua: al sonido, y se presupone la existencia de otra estructura (la estructura profunda de Chomsky), relacionada formalmente con el sentido de la oración. Dichas estructuras se relacionan mediante operaciones mentales: transformaciones gramaticales.

Ya en el siglo XIX Humboldt desarrolla las ideas de la -- gramática de Port Royal, y afirma que una gramática adecuada debería contener un número finito de reglas capaz de generar un número infinito de estructuras superficiales, relacionadas convenientemente entre sí, ya que el ser humano al hablar hace un uso infinito de medios finitos.

Actualmente, las ideas de Chomsky sobre el conocimiento y la adquisición del lenguaje cuentan con gran aceptación; sin embargo, existen otras opiniones y corrientes de pensamiento

que no coinciden del todo con los postulados chomskyanos, tal es el caso de Jean Piaget, quien en el debate sostenido con Chomsky dice:

Creo que existe un acuerdo en lo esencial, y no veo ningún conflicto importante entre la lingüística de Chomsky y mi propia psicología. Incluso puedo decir que en los puntos que conciernen a las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento me considero el punto simétrico de Chomsky.<sup>12</sup>

Y a su vez Chomsky, admite que ciertas propiedades del empleo y de la estructura del lenguaje provienen de las construcciones de la etapa sensorio-motriz.<sup>13</sup>

Como puede verse, hay una identificación parcial por parte de Jean Piaget y la escuela de Ginebra con las ideas de -- Chomsky, y viceversa; además ambos se oponen a la teoría conductista.

En realidad, la diferencia esencial entre el pensamiento de uno y otro respecto a la capacidad lingüística, es que para Chomsky existe un 'núcleo fijo' hereditario, innato, que es la base sobre la que se construye el lenguaje, y para Piaget dicho núcleo no es innato, sino producto de la inteligencia sensorio-motriz; o sea, considera que esta facultad humana (la

---

12 Massimo Piatelli (recopilador y organizador), Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje. (El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky), Ed. Crítica, Barcelona, 1983.

13 ibidem

(capacidad lingüística) es un tipo de conocimiento y, por ende, resultado de las experiencias por las que atraviesa el individuo en su desarrollo cognoscitivo.

Los psicólogos de la escuela de Piaget, en Ginebra, consideran que el lenguaje está estructurado por el pensamiento, aún más, algunos psicolingüistas, que han adoptado la postura piagetiana, presentan pruebas que permiten suponer que el aspecto cognoscitivo precede al lenguaje y determina su adquisición (cf. Richard F. Cromer, "The development of temporal reference during the acquisition of language").\*

No obstante, de esas posturas teóricas que hemos venido señalando se derivan ciertos postulados -referidos a la enseñanza de lenguas- en los que se condensan dichas posturas, de las que surgen las metodologías que se han adoptado, mismas que abordaremos en el siguiente capítulo; por eso consideramos conveniente hacer una revisión somera de ellos.

Los empiristas postulan que 1) La lengua es habla, no es escritura; 2) Una lengua es un conjunto de hábitos; 3) Hay que enseñar la lengua y no sobre la lengua; 4) Una lengua es lo que dicen los hablantes nativos y no lo que otros piensan que deberían decir, y 5) Las lenguas son diferentes.

---

\* Citado por Ana María Maqueo en Lingüística aplicada a la enseñanza del español, Limusa, México, 1984, p.32.

Los racionalistas sostienen que 1) Una lengua viva se caracteriza por la creatividad gobernada por reglas; 2) Las reglas gramaticales son psicológicamente reales; 3) El ser humano está especialmente equipado para aprender lenguas, y 4) Una lengua es aquella en la cual podemos pensar (cf. Karl C. Diller, The Language Teaching Controversy, capítulos 1 al 4).

Al proponer que 'la lengua es habla, no escritura', los estructuralistas americanos (empiristas), formulan una definición de la lengua de manera descriptiva, con lo que se limitan a considerarla como una colección de signos concretos observables, factibles de ser descritos en la medida de sus combinaciones.

También para los estructuralistas 'una lengua es un conjunto de hábitos ' que se adquiere por condicionamiento. En este postulado se advierten los conceptos de la psicología conductista: estímulo-respuesta-reforzamiento. Si aceptáramos que la lengua se adquiere sin pensar, admitiríamos el postulado de Skinner que sustenta que el lenguaje humano no es esencialmente diferente de los lenguajes animales.

El tercer postulado, 'enseñar la lengua y no sobre la lengua', en primera instancia parece adecuado, pero a él subyace la opinión de que una regla gramatical es simplemente

la descripción de un hábito, no tiene realidad psicológica; así pues, niegan la existencia de las reglas gramaticales que hacen aceptable y comprensible cualquier enunciado en una lengua.

El cuarto postulado empirista, 'una lengua es lo que dicen los hablantes nativos y no lo que deberían decir' es también aceptable a primera vista, pero se hace caso omiso de conceptos lingüísticos tales como 'correcto', 'aceptable' y 'gramatical', al pensar en un hablante ideal que nunca se equivoca, y, dado el caso, se diría que su oración es extraña o poco frecuente, mas no agramatical, lo cual resulta falso.

Finalmente, los empiristas postulan que 'las lenguas son diferentes', con lo que se niega la existencia de los universales lingüísticos\*, que -como veremos en las conclusiones de este trabajo- sirven de apoyo al alumno en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE).

Por su parte, los racionalistas sostienen que 'una lengua viva se caracteriza por la creatividad gobernada por reglas'.

---

\* Chomsky va a precisar que esos universales lingüísticos radicaban en la estructura profunda de cada lengua; más adelante, a la luz de estudios psicológicos y de psicólogos genetistas -- (digamos, a partir de Piaget), se postula que las estructuras sintácticas abstractas están ligadas a relaciones semánticas universales (cf. Charles Bouton, La lingüística aplicada, F.C.E., México, 1982).

Esto es, saber una lengua es ser capaz de crear oraciones nuevas en ella. Significa además que el conjunto de reglas que nos permite crearlas, en un número potencialmente infinito, es una gramática. Gracias a ella podemos establecer las diferencias o semejanzas que hay entre dos oraciones, identificar oraciones ambiguas, oraciones mal formadas, así como también nos permite distinguir lo gramatical de lo agramatical.

En su segundo postulado, dicen los racionalistas que 'las reglas gramaticales son psicológicamente reales'; es decir, un hablante medio no es capaz de formular una regla gramatical en forma explícita, pero la conoce de manera -- funcional, así como un niño emplea una herramienta sin conocer su nombre. En otras palabras, cualquier hablante sabe las reglas gramaticales, puesto que las aplica, aunque no sea capaz de formularlas excepto en el caso de que haya estudiado gramática.

Al hablar, dicen los racionalistas, vamos siguiendo las reglas, no formulándolas, al mismo tiempo que el continuo del pensamiento y del hablar se encadenan, de igual forma que al manejar un automóvil o al escribir en máquina se siguen reglas sin aplicarlas conscientemente, lo cual no significa que el aprendizaje de una lengua sea una actividad simplemente mecánica.

Con el tercer postulado, 'el ser humano está especialmente equipado para aprender lenguas', los racionalistas -- justifican el concepto de universalidad de la lengua, así como la existencia de los universales lingüísticos. Dan respuesta al quinto postulado empirista al señalar que las lenguas no son tan diferentes, ya que todas poseen oraciones formadas por palabras, y palabras formadas por sonidos; en todas pueden formarse oraciones más largas, intercalando -- unas oraciones en otras; todas presentan relaciones de sujeto y predicado.

El carácter universal de la lengua se observa también en el hecho evidente de que todos los seres humanos sabemos por lo menos una, y en que es privativa de nuestra especie, como hemos ya mencionado al principio de este capítulo.

Por último, los racionalistas formulan que 'una lengua viva es aquella en la cual podemos pensar'; en relación a esto Diller anota:

Take the example of a singer who sings a concert in faultless German without understanding a word. Or the Latin-American politician who reads a speech in perfect English only to resort to using an interpreter in the question and answer period. These people are using the speech of a foreign language to communicate. But being able to mimic or even to communicate does not mean in the cases that the person knows the language that he is using. We cannot say we know a language until we can think in it.<sup>14</sup>

---

14 Karl Conrad Diller, The Language Teaching Controversy, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1978, p.34.

Es decir, un individuo es capaz de emplear las reglas gramaticales para pensar o hablar cuando éstas son psicológicamente reales.

En resumen, para los empiristas el estudio de la lengua debe seguir lineamientos 'científicos', por lo que cualquier evidencia sobre la lengua que no sea objetivamente observable en el comportamiento lingüístico de las personas, deberá excluirse. Para ellos la lengua es un sistema de hábitos no definido del todo, que permite que una oración nueva pueda producirse mediante procesos como la analogía o la combinación de elementos.

Los racionalistas sostienen por su parte, que el potencial más rico en la información lingüística lo proporciona nuestro propio conocimiento de la lengua materna (LM). Para los racionalistas, la lengua es un fenómeno mental, y es así como debe tratarse en cualquier tipo de acercamiento a ella.

## II. LA LINGÜÍSTICA, LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

Consideramos que el aprendizaje de lenguas está relacionado tanto con lo teórico como con lo metodológico, por lo que en este capítulo abordaremos ambos aspectos.

La lingüística, dice Mounin, es a la vez "un saber muy antiguo y una ciencia muy joven"<sup>15</sup>, y "según el punto de vista en que uno se sitúe, la lingüística ha nacido hacia el siglo V antes de nuestra Era, o en 1816 con Bopp, o en 1916 con Saussure, o en 1926 con Trubetzkoy, o en 1956 con Chomsky"<sup>16</sup>.

Cierto es que aun los escritos más antiguos sobre el lenguaje y los estudios más recientes -motivados por diferentes razones- han tratado de esclarecer diversas interrogantes acerca del lenguaje, y de un modo u otro se ha ido definiendo el quehacer de esta disciplina.

La lingüística se propone llevar a cabo un estudio científico del lenguaje que pueda ofrecer una auténtica teoría del lenguaje. Para intentarlo se vale de distintos métodos y técnicas que le permitan alcanzar sus objetivos.

15 Georges Mounin, Claves para la lingüística, Anagrama, Barcelona, 1974, p.22.

16 ibidem, p.20.

Anteriormente el interés de los lingüistas estaba enfocado más hacia estudios comparatistas, hacia la clasificación y el ordenamiento de datos, que hacia problemas relacionados con la lengua o con su naturaleza, como es el caso de los lingüistas norteamericanos de la primera mitad del siglo XX en sus trabajos con las lenguas indoeuropeas.

En oposición a esta concepción taxonómica surge el post-estructuralismo con Noam Chomsky, que pretende elaborar teorías generales a partir de modelos hipotéticos capaces de explicar hechos ya conocidos, así como de predecir hechos nuevos. Es por ello que la gramática generativa trata de ser más explicativa, no se limita al aspecto gramatical, ya que las hipótesis planteadas por los lingüistas intentan verificarse.

Acerca de esto último, como el mismo Chomsky, estamos -- conscientes de que seguimos en un camino de búsqueda y de acercamientos más o menos tentativos.

La adquisición de la lengua es un hecho conocido, así como también el que un niño normal adquiere la lengua a la que está expuesto con rapidez y perfección, sin ser sometido a -- ningún tipo de enseñanza formal. Lo anterior nos lleva a cuestionar: ¿cómo se puede lograr el dominio de una lengua?, ¿cómo y cuándo se adquiere el grado de perfección y sofisticación -- que todos los seres humanos normales obtienen?

Ha llevado años de estudio el poder apenas esbozar hipótesis sobre la adquisición de una lengua; aún menos se sabe acerca del aprendizaje de segundas lenguas, pero creemos que hay maneras de ir labrando el camino.

Por principio de cuentas, rechazamos toda idea mecanicista sobre la adquisición del lenguaje, y adoptamos un punto de vista apoyado tanto en las ideas innatas de Chomsky como en la hipótesis cognoscitiva. Por lo tanto, en nuestro afán por intentar una búsqueda que nos permita delinear algunos caminos que puedan ayudarnos a comprender -aunque sea parcialmente- cómo aprende un individuo, y cuáles son las técnicas y métodos que pueden ser útiles para enseñarle una LE o una L2, trataremos de orientar nuestra exploración metodológica en -- las direcciones que nos está marcando la psicolingüística actual.

De esa búsqueda desde hace ya varios años se ha venido ocupando la lingüística aplicada (LA), disciplina que intentaremos definir. Mencionamos en la Introducción que en 1973 Corder señaló que, como campo de estudio, la LA apenas tiene 20 años. Poco después (1977), destacados lingüistas norteamericanos, ingleses y de otras partes del mundo -reunidos en una convención de TESOL- coinciden en señalar que LA no significa 'aplicar' lingüística teórica; que la LA es interdisci

plinaria, y que su función radica en ser un enlace -un puente- entre disciplinas teóricas y prácticas.

Así pues, la LA es el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas en mayor o menor medida con la lengua, y constituye además el único camino viable para la elaboración de métodos, materiales y técnicas de enseñanza.

La LA se ha llegado a confundir con enseñanza de lenguas (EL) por ser éste el aspecto de la LA que le da más respaldo y el mayor número de tareas prácticas. Lo cierto es que en la LA participan actividades o técnicas relacionadas que median entre las diversas explicaciones teóricas sobre el lenguaje humano, por un lado, y las actividades prácticas relacionadas con mucha frecuencia con la EL, por el otro. De tal manera que la relación entre la lingüística teórica y las actividades dentro del salón de clases -dice Corder- es una relación indirecta.

Robert B. Kaplan (On the Scope of Applied Linguistics), junto con otros estudiosos, considera que la LA es el punto en el que se unen algunos aspectos de la lingüística y el punto -donde se cruzan otras disciplinas. La LA se ve como un puente entre un conjunto de teorías y actividades prácticas relacionadas con la lingüística; es decir, en lo que respecta a lenguas extranjeras, entre psicología, pedagogía, sociología, etc. y EL.

Lo anterior presupone la aparición de problemas, y es la LA la que puede aproximarse a la tarea de resolverlos. David Ingram, en un intento por señalar la forma en que puede hacerlo, cita dos posiciones extremas: la aproximación ad hoc y la aproximación racional.

La primera se basa en la experiencia del maestro y el empleo de técnicas 'novedosas'. El maestro descubre cierta técnica de enseñanza, si le funciona, o considera que es así, la adopta; si falla, la elimina o la modifica. Sin embargo, esta forma de aproximación es engañosa e inadecuada, y hasta riesgosa, ya que, dado su carácter inmediato e improvisado, sólo se toman en cuenta elementos superficiales y aislados -- relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no se consideran aspectos fundamentales del mismo, como son la naturaleza de la lengua, las necesidades de los alumnos, su entorno social, etc.

Por lo contrario, la aproximación racional toma en consideración varios aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas que mencionamos, lo cual permite aspirar al éxito mediante la aplicación de una nueva técnica, o dar resolución a ciertos problemas que se presenten.

Así, la preocupación esencial de la LA consiste en interpretar las ideas y postulados propuestos por la lingüística -

teórica, aplicarlos a actividades prácticas -preponderante\_ mente a la EL- y evaluar posteriormente los resultados.

Cabe agregar que al estar involucrada con problemas rea\_ les, la LA pasa a ser además un estudio humanístico que con\_ sidera la lengua como parte integral del hombre dentro de un contexto social y humano. La LA es pues, interdisciplinaria, multidisciplinaria e integrativa.

A manera de síntesis, diremos que la LA es una disciplina que toma puntos de vista y pensamientos de la lingüística y de otras ciencias que proporcionen información acerca de la lengua, a partir de los cuales obtiene principios fundamentados y desa\_ rrolla, con base en ellos, metodologías que puedan resolver pro\_ blemas específicos relacionados con la lengua (cf. David E. In\_ gram, "Applied Linguistics: A Search for Insight" en On the -- Scope...).

Por las razones antes mencionadas, consideramos que este trabajo debe enmarcarse dentro de esta disciplina llamada LA.

En el capítulo anterior hablamos de las dos corrientes más relevantes del pensamiento lingüístico, ahora pasaremos a hacer una revisión de diferentes tipos de métodos en que subyacen los axiomas de dichas corrientes.

La corriente empirista derivó en una propuesta de métodos

de enseñanza apoyados en la imitación-memorización-ejercitación. Los métodos estructuralistas se apoyan en estas actividades y tienen gran auge, sobre todo en los Estados Unidos, durante más de treinta años. Estos métodos, llamados métodos mim-mem (mimicry-memorization), se basan en ejercicios audio-linguales, audio-visuales y audio-orales.

El énfasis a veces se da en un aspecto o en otro, así, puede ser 90% de mim-mem y 10% de ejercitación, o viceversa, en ocasiones se logra equilibrar las tres actividades. Sin embargo, todos se enfocan hacia la misma finalidad: evitar que el alumno cometa errores, ya que se considera que éstos son resultado de un mal hábito que debe prevenirse y evitarse, y no evidencia de una estrategia de aprendizaje.

Es frecuente que los alumnos que han utilizado estos métodos logren tener muy buena pronunciación, pero no adquieren la capacidad de emplear la lengua en situaciones reales, ya que, aunque estos métodos procuran propiciarlas, es imposible que puedan dar cuenta de todas ellas.

Por otro lado, existen varios métodos apoyados en principios racionalistas que se basan en el método natural o directo (Cleveland, Berlitz, etc.); en ellos se parte de una exclusión total del uso de la lengua materna (LM) en clase, y se propicia que el alumno tenga un avance progresivo, tanto en vocabulario

como en gramática, mediante una participación activa. De esa manera, la construcción de la gramática se hace en forma gradual y paulatina, pero firme, junto con el empleo de la lengua oral. Asimismo, se le dan ejercicios significativos que fortalezcan el logro funcional de las reglas.

En contraste con los métodos mim-men, las reglas se aplican, se hacen funcionar, no se memorizan, y aunque la presentación de la gramática varía de un método a otro, siempre se da de manera -más o menos- consciente.

Además, los errores no se temen, se explican y racionalizan a partir de la gramática, con el fin de que el alumno -al entender así la explicación de sus errores- pueda erradicarlos más fácilmente. De este modo se desarrolla su intuición gramatical, y se le dan bases para poder aplicar reglas gramaticales en situaciones nuevas.

Por otra parte, en los últimos años, especialmente a raíz de la difusión de las teorías y conceptos gramaticales de Chomsky, se da una reacción en el campo de la EL y la investigación al respecto, que motiva el surgimiento de diversos textos que pretenden ser actualizados y novedosos, pero que, aun con cambios en la terminología, siguen siendo los mismos. En ocasiones se autodenominan eclécticos, y reflejan en parte cierto temor por definir su postura frente a la lengua, aunque por otra, resulta cierto que su

posición a veces no está definida claramente, ya que se basan en ideas de ambas teorías, y en ocasiones hacen uso de técnicas no propiamente lingüísticas\*.

Ahora bien, debido a razones que van desde culturales hasta políticas, se han diseñado programas especiales para la EL, que poseen un enfoque teórico apoyado en ideas estructuralistas, racionalistas y en ambas.

Por ejemplo, poco antes de la intervención de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, el American Council of Learned Societies (ACLS) desarrolla un programa lingüístico para el ASTP (Army Specialized Training Program) que fue considerado revolucionario en su momento. El método era una mezcla de la técnica Berlitz, con ayudas mecánicas y otras innovaciones empleadas en el estudio de las lenguas indoamericanas.

En la clase -cuyo promedio de alumnos apenas rebasaba los diez- se excluía parcialmente la lectura y la escritura, y se daba más importancia a la práctica en conversación, la cual era siempre con hablantes nativos, que no necesariamente eran profes

---

\* Ejemplo de este tipo de método es el de la Sugestiopedia, del lingüista Georqui Lozanov, que se desarrolló en Bulgaria hacia finales de los 70's. Este método, a veces llamado cognoscitivo, se vale de técnicas empleadas en la psicoterapia, así como de apoyos auditivos que refuerzan la memorización, teniendo en cuenta además situaciones comunicativas (cf. Sara Parkinson de Saiz, La lingüística y la enseñanza de lenguas. Teoría y práctica, Empeño, Madrid, 1984.

sores; en cambio, la instrucción gramatical sí era impartida por profesores aun cuando no fueran nativohablantes. Se utilizaban discos, radio, películas y diferentes dispositivos - técnicos y mecánicos. Sólo eran admitidos alumnos con un coeficiente intelectual alto y con una motivación muy fuerte -- para el aprendizaje.

La 'inovación' de este programa fue la combinación de diversos métodos, que constituyó en parte el éxito de estos alumnos, mismo que propició el diseño de otros programas con ciertas modificaciones, pero manteniendo la línea ecléctica que era la que había dado resultados más satisfactorios.

En nuestros días, los programas de EL (generalmente eclécticos) que se conocen, se engloban dentro de tres clases, según el énfasis que pongan hacia cierto enfoque; así, se habla de programas estructurales, situacionales y nocionales-comunicativos.

El interés central de los programas estructurales reside en la estructura gramatical de la lengua. Por medio de ellos se pretende alcanzar la competencia gramatical y la ejecución (performance), por lo que la selección de los materiales se -- puede hacer refiriéndose a un conjunto de conocimientos relativamente finito, que equivaldría al conjunto de reglas gramaticales de la lengua que se pretende aprender, esto es, la lengua meta (LT).

En los programas situacionales la lengua se ve como un medio social. Se postula que las estructuras lingüísticas deben estar relacionadas con el contexto social, de tal manera que un programa situacional deberá examinar el modo en que el uso de la lengua se modifica según los diferentes roles sociales de los participantes, su estatus psicológico, el tipo de conversación que se lleve a cabo, el lugar donde se realice...

En la mayoría de los programas situacionales la selección del contenido se basa en una predicción de las situaciones con las que el alumno se va a enfrentar en la LT. Este tipo de selección daría resultados muy relevantes; sin embargo, es difícil realizarlo, ya que en una clase hay estudiantes con diferentes antecedentes lingüísticos y culturales, medio social, edad, sexo, intereses, ocupaciones; además de que no se pueden prever todas las situaciones a las que podrían verse enfrentados. Por otro lado, la situación social no determina lo que se dice, sino las variedades de actuación que encierra, como podrían ser presentar una queja, solicitar un préstamo, hacer una aclaración, pedir empleo, sostener una discusión...

Lo importante de los programas nocionales-comunicativos es la prioridad que se le da al aspecto semántico de la lengua, por lo que el propósito de estos programas es lograr que los -

estudiantes sean capaces de expresar diferentes tipos de significados dentro de situaciones sociales, como felicitaciones, ruegos, desacuerdos, peticiones, condolencias, etc.

La selección del contenido del programa se hace considerando la clase de significados que es factible que necesiten los alumnos para comunicarse. Esto acarrea un problema serio, si tenemos en cuenta que el número de categorías gramaticales es muy variado: además, generalmente no es fácil hacer una distinción tajante entre cier-tas categorías, tal es el caso, por ejemplo, del modo -- imperativo en español, que puede significar orden, consejo, advertencia, súplica, etc.

Con frecuencia los maestros tienen que auxiliarse de su propia intuición para distinguir o separar una función de otra, dice Stratton<sup>17</sup>; es por ello que al elaborar un programa debe preverse en qué contextos va a usar el alumno la lengua -hablada o escrita, formal o informal, etc.-.

Actualmente, en la EL, se ha procurado poner énfasis en la actuación, ya que al parecer es más conveniente pro

---

17 Florence Stratton, "Putting the Communicative Syllabus in its place", TESOL, VOL. II, 11, 1977, p.134-142.

curar que el alumno adquiriera competencia comunicativa que gramatical, ya que ésta generalmente no le da la posibilidad de interactuar siquiera en la LT. Varios estudios se han ocupado de plantear las ventajas que representa considerar el aspecto comunicativo de la lengua al diseñar métodos o técnicas para la EL\*.

Ahora bien, hay dos factores psicológicos que consideramos determinantes para lograr el aprendizaje exitoso de una LE o de una L2, además de contar con un buen método o un programa bien diseñado: nos referimos a la actitud y la motivación, ya que, sobre todo en el aprendizaje de una L2, el alumno debe estar preparado psicológicamente para adoptar -o al menos comprender- patrones del comportamiento social y sociolingüístico pertenecientes a la lengua que aspira aprender.

Este hecho ya ha sido señalado por varios estudiosos, "it has been argued, notably by Gardener and Lambert and their associates, that the successful acquisition of a foreign language depends, in the main, on specific motivational factors"<sup>18</sup>.

---

\* Cf., por ejemplo, "Communicative Competence: Theory and Classroom Practice" de Sandra J. Savignon; "The Natural Approach Teaching: An Update" de Tracy D. Terrel; "Teaching Language as Communication" de H. Widdowson; etc.

18 Clare Burstall, en Language Teaching and Linguistics: Surveys, Kinsella, Valerie (editor), Cambridge University Press, Cambridge, 1978, p.2.

Se han considerado dos tipos de motivación: instrumental e integrativa. La primera se relaciona con la necesidad primaria que todo individuo tiene de comunicarse. La segunda tiene que ver con el deseo o la necesidad de integrarse lingüística y culturalmente, y presenta diversos grados que van desde un acercamiento a la cultura hasta llegar a formar parte de esa nueva comunidad, con el subsecuente cambio de actitud respecto a la LT.

Autores como H. Douglas Brown, han señalado que la afinidad o rechazo a la cultura que está asociada a la L2, la lejanía o cercanía a ella, determina el éxito o el fracaso al aprenderla, ya que su aprendizaje está ligado también al de la cultura, a la manera de nombrar la realidad, al modo de pensar, de concebir el mundo..., y cuestiona: "Does language reflect a cultural world view or does language actually shape the world view?"<sup>19</sup>.

Por su parte, John B. Carroll dice:

At the present time we must draw the conclusion that no satisfactory evidence exists for thinking that languages reflect particular world views. Indeed, the evidence from common knowledge would seem to point in the opposite direction, namely, to the effect that any world-view can be expressed in any language <sup>20</sup>.

- 
- 19 H. Douglas Brown, Principles of language learning and teaching, Prentice-Hall, U.S.A., 1980. p.142.
- 20 John B. Carroll, "Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning" en Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis, Julius Gross Verlag, Heidelberg, 1970. p. 10

No obstante, es claro que estos dos tipos de motivación no se excluyen mutuamente, ya que "most learners are motivated by a mixture of integrative and instrumental reasons"<sup>21</sup>.

Volviendo a lo anterior, se aprecia de entrada que, amén de esa motivación y esos tipos de actitud hacia la LT, cada alumno tiene su propia personalidad y su estilo de aprendizaje, que aun cuando no sea único, va a diferir en mayor o menor grado de otros en lo referente a la manera de percibir, organizar, analizar o almacenar la información y la experiencia (llamado 'estilo cognoscitivo' por algunos autores\*).

Poder identificar las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno, nos llevaría no sólo a diseñar un perfil del mismo, sino a integrarlas a los métodos y materiales que se utilicen, más aún, contribuiría a dar respuesta a muchas preguntas.

Hasta el momento eso parece una tarea interminable, pero no irrealizable; precisamente esta investigación -como otras similares- se plantea como una búsqueda, que si bien

---

21 William Littlewood, Foreign and second language learning, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, 5.3.

\* Cf. Jacqueline Hansen and Charles Stansfield, "Student-teacher cognitive styles and foreign language achievement. A preliminary study", *MLJ*, Vol. 66, 3, 1982.

no dará cuenta de todas esas interrogantes, vislumbrará, al menos, algunos aspectos del proceso de aprendizaje de una L2, con el fin de que se diseñen métodos y técnicas sustentados en análisis previos.

### III. DOS VERTIENTES EN LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS.

Un problema, que ha preocupado tanto a lingüistas como a maestros en los últimos años, es la inevitable presencia de los errores en el aprendizaje de los alumnos aun después de muchas horas de instrucción formal.

Dedicamos un capítulo especial al tratamiento de esos errores en respuesta a esa preocupación, además de resultar pertinente para servir de marco al modelo de análisis de -- errores diseñado inicialmente por Ana María Maqueo, con -- quien coincidimos al señalar que

de una investigación adecuada sobre los errores que produce el que aprende una lengua se obtendrá una información más precisa acerca de su comportamiento lingüístico (que) será de utilidad para elaborar planes y programas de estudio, así como textos y materiales más de acuerdo con las necesidades del alumno, (y) por otra parte, los resultados de los análisis de -- errores (AE) contribuirán a iluminar los procesos de adquisición de la lengua, (que permitirán) lograr una teoría sólida sobre el aprendizaje de lenguas<sup>22</sup>.

Varios estudiosos de la materia coinciden en señalar que errors cannot always be easily identified. First of all, the notion of 'error' presupposes a norm, and norms, in their turn, are dependent on, amongst other things, the

---

22 Ana María Maqueo, op. cit., p.117.

medium (spoken or written language), the social context (formal or informal), and the relation between speaker and hearer (symmetrical or asymmetrical). Furthermore, it is quite possible for something which seems an error in insolation to be perfectly acceptable in context, and viceversa<sup>23</sup>.

De tal manera que para los efectos de este estudio, consideraremos 'error' toda forma lingüística distinta a la que produciría un nativohablante, adhiriendonos uado el caso (sobre todo en 'errores de uso') a la norma del español de México\*.

Asimismo, en este capítulo intentaremos comprobar algunas hipótesis, que han sido fruto de la observación del alumno llévada a cabo durante varios años, éstas son:

1) Probar que el alumno comete un gran número de errores sistemáticos que no son producto de la interferencia de su LM.

2) Probar la existencia de una interlengua (IL)\*\* o sistema aproximativo, que está controlado por reglas.

3) Proponer la existencia de dos interlenguas, que tienen características diferentes, ya que corresponden a dos situaciones lingüísticas también diferentes, pues tenemos en cuenta -

23 Pieter Seuren (Advisory Editor), Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages, Wolters-Noordhoff, Great Britain, 1984, p.47.

\* Nuestro marco de referencia para esos casos serán estudios lingüísticos sobre el español de México, y en otras instancias se harán pruebas con hablantes nativos mexicanos.

\*\* Por interlengua se entiende un sistema separado tanto de la LM como de la L2, gobernado por sus propias reglas.

que un alumno como el del CEE tiene, por un lado, el aprendizaje formal del salón de clases y, por otro, un aprendizaje, digamos informal, fuera de él, ya que al encontrarse en una situación de inmersión tiene un contacto más directo -- con la lengua.

El alumno se vale de ambas formas de aprendizaje, pero es en su contacto con los mexicanos (en nuestro caso) cuando va a exhibir -potencialmente- todos sus conocimientos del español, ésta es pues, la  $IL_1$ . No obstante, posee una  $IL_2$  - que utiliza para comunicarse con sus compañeros dentro de la escuela, quienes al no ser una comunidad social, no le incitarán a expresar identidad hacia ellos, y las funciones comunicativas serán más simplificadas y limitadas. Es posible -- que esa  $IL_2$  cambie con mayor rapidez que la  $IL_1$ , y quizá desaparezca en cierta etapa del aprendizaje del alumno. Pueden, tal vez, surgir más conjeturas, pero las anteriores aún están por demostrarse, y no es la finalidad que perseguimos -- aquí proponer nuevas hipótesis.

La  $IL_1$  es el objeto de estudio del presente trabajo, pero la distinción señalada nos es de utilidad para explicar la razón por la que no se tomaron en cuenta muestras de interacción lingüística entre dos alumnos extranjeros.

Asimismo, en esta investigación, hemos hecho un estudio

de los errores en la IL<sub>1</sub> del alumno del CEE, considerando las implicaciones de carácter pedagógico que presupone un trabajo de esta índole.

#### EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

A finales de los años 50's la lingüística intenta hallar una explicación que derive en una prevención de los errores que cometen los alumnos durante el proceso de aprendizaje de una lengua, mediante análisis contrastivos apoyados en la psicología estructuralista: "Contrastive linguistics can be considered as an offspring of structuralist linguistics applied to the problems of foreign language teaching"<sup>24</sup>

Así pues, al mantener la idea de que el aprendizaje de la LM es un conjunto de hábitos lingüísticos, adquiridos a través de repetición y reforzamiento, entonces, en una LE, plantean que lo que se necesita es demostrar cuáles de esos hábitos ya han sido adquiridos por el alumno y cuáles no.

Autores como Lado y Valdman consideran que por medio del análisis contrastivo (AC) -tanto de lengua como de cultura- es posible predecir no sólo las áreas que causarán dificultad, si no también los errores que producirá el alumno; sin embargo,

---

24 Rene Dirven, "A redefinition of contrastive linguistics" en Studies in Contrastive... p.79.

otros estudiosos han encontrado que el AC resulta insuficiente, más adelante veremos la razón.

El AC se basa en la psicolingüística, hecho que propicia la distinción de dos conceptos confundidos hasta entonces: enseñanza y aprendizaje. Diferenciarlos ha llevado a -- dar un enfoque más claro a los estudios lingüísticos, y a definir con más precisión el campo de la pedagogía de segundas lenguas y el de la psicología del aprendizaje. Así, las metas del AC son fundamentalmente pedagógicas.

En el AC se encuentran dos tendencias; la primera se -- propone predecir los errores que podría cometer un alumno que aprende determinada lengua, a través de un estudio comparativo de su LM y de la LT (AC: versión fuerte); la segunda intenta explicar los errores ya cometidos por el alumno, de nuevo mediante el contraste entre las dos lenguas (AC: versión débil). Es en ésta donde surge el Análisis de Errores (AE), pues en los dos análisis se parte de datos semejantes: la lengua tal y como la habla el que la está aprendiendo.

En un tiempo el AC tuvo gran aceptación, pero casi desde su aparición ha recibido muchas críticas, ya que, por ejemplo, algunos autores opinan que "the contrastive-analysis hypothesis has not proved to be workable, at least in the strong version

in which it was originally expressed"<sup>25</sup>; o que "the conceptual framework for the study of error source and significance based on contrastive study of the contact languages is fragmentary and therefore inadequate"<sup>26</sup>.

Richards y Sampson arguyen que comparar categorías a través de las lenguas no es posible en la práctica, pues lo que en una lengua es sintaxis, en la otra puede ser vocabulario, por ejemplo (cf. Richards y Sampson, "The Study of Learner English").

La mayoría de los lingüistas aplicados han rechazado el AC por no ser capaz de explicar muchos errores. Sin embargo, esto no significa que no se reconozca la existencia de la -- interferencia de la LM como una fuente de errores, sino más bien, que el contraste entre dos lenguas no parece ser el método de análisis más adecuado y, en todo caso, no es el único para tratar todos los errores que comete el que aprende. Al respecto dice Richards, "there is no substantial confirmation that a contrastive approach to teaching is likely to be a priori more effective than any other approach"<sup>27</sup>.

- 25 Ronald Wardhaugh, "The Contrastive Analysis hypothesis" en New Frontiers in Second Language Learning, Newbury House Publishers, Rowley, Mass., 1974, p.18.
- 26 Jain, "Error Analysis: Source, Cause and Significance" en Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, Longman, London, 1980, p.189.
- 27 Jack Richards, "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis" en ibidem, p.181.

## ET. ANÁLISIS DE ERRORES

Los lingüistas seguidores de Chomsky encontraron en el AC, más que un detector de diferencias, una prueba más de la existencia de los universales lingüísticos. Ya que el AC confirmó el hecho de que las lenguas tienen grandes semejanzas entre sí (cf. Mohsen Ghadessy, "Implications of error analysis for second-foreign language acquisition", IRAL, Vol. XVIII, 2, 1980). Asimismo, algunos autores consideran que las lenguas son variantes múltiples de un "único tema omnicompreensivo: el lenguaje humano"<sup>28</sup>.

El AE se basa en los postulados del pensamiento postestructuralista, asociado con las ideas de Chomsky\*, quien sostiene que todo ser humano normal tiene un mecanismo interno de naturaleza desconocida que le permite construir una gramática de -- una lengua en particular, a partir de un número limitado de datos.

Esto ya había sido señalado antes: Corder menciona que H. E. Palmer (1917), por ejemplo, sostenía que estamos dotados naturalmente de la capacidad de asimilar lengua, y que esta capacidad permanece en nosotros en un estado latente aun después de

---

28 J.H.Greenberg, C.Osgood y J.Jenkis, citados por Roman Jakobson en Ensayos de lingüística general, Origen/Planeta, México, 1986, p.48.

\* Noam Chomsky no se ocupa específicamente del campo de la enseñanza de lenguas, pero sus teorías lingüísticas han contribuido a la investigación en esta área.

haber terminado el proceso de adquisición de nuestra primera lengua (cf. "The Significance of Learner's Errors").

Selinker, un estudioso más reciente, menciona también la existencia de una estructura psicológica latente dentro del cerebro, que se activa cuando un individuo intenta aprender una L2. Por ello considera que el objetivo de la psicología del aprendizaje de segundas lenguas debe consistir en explicar algunos de los rasgos más importantes de esa estructura, en la que supuestamente se hallan las relaciones interlingüales y, a su vez, intentar el estudio de los cinco procesos -- lingüísticos que subyacen al comportamiento de la IL en la estructura psicológica latente. Éstos son:

- 1) Transferencia lingüística
- 2) Transferencia por el entrenamiento
- 3) Estrategias de aprendizaje de la L2
- 4) Estrategias de comunicación en la L2
- 5) Sobregeneralización del material lingüístico en la LT.

Es obvio que llevar a cabo un estudio de esta naturaleza acarrea problemas: no obstante, Selinker plantea la necesidad de realizar descripciones de la IL que permitan contar con un conjunto de datos sistemáticos, relevantes para cualquier estudio posterior relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas (cf. Larry Selinker, "Interlanguage" en New Frontiers in ... p.125, 127).

Por su parte, en "The Significance of Learner's Errors", Pit Corder (1967) postula la hipótesis de que algunas de las estrategias de aprendizaje que adoptan los que adquieren una L1 y los que aprenden una L2 son esencialmente las mismas, ya que en ambos casos se producen 'errores', que son evidencia de que existe un sistema en desarrollo. Cuando un niño comete 'errores' no se califican como incorrecciones, sino como una manifestación de un proceso en evolución; así, para efectos de investigación propone que los 'errores' del que aprende una L2, se consideren del mismo modo.

Señala también la diferencia entre errores sistemáticos y no sistemáticos. Los primeros los considera de competencia, y los segundos como lapsus ocasionados por factores irrelevantes para un estudio de competencia lingüística. Los llama equivocaciones (mistakes), pues son errores de ejecución.

En Idiosyncratic Dialects and Error Analysis (1971), publicación posterior, Corder señala que el habla del alumno que aprende una LE es una especie de dialecto -en sentido lingüístico-. Para afirmarlo se basa en dos consideraciones:

1. Toda habla espontánea que realice el alumno con la finalidad de comunicarse es significativa, y por ende, sistemática y regular; de ahí que pueda ser descrita en términos de un conjunto de reglas: tiene una gramática.

2. Dado que varias de las oraciones de esa lengua tienen la misma forma e interpretación que las de la LT, pueden explicarse -al menos algunas- con las mismas reglas usadas en la LT.

Estos dialectos idiosincrásicos, como los llama Corder, no son fáciles de describir debido a su inestabilidad y a la difícil interpretación de algunas oraciones: sin embargo, el análisis no puede iniciarse sin la interpretación, ya que no redituaría en resultados satisfactorios, si se diera una explicación antes de haberlos descrito.

Varios son los autores que se han ocupado de los errores que comete el que aprende una LE o una L2, hecho que ha derivado en diversas publicaciones en los últimos años.

Jain, por ejemplo, trata y analiza los errores que se cometen por sobregeneralización. En su trabajo, publicado en 1969, afirma que dichos errores son una clara evidencia de que el alumno se está esforzando por aprender la LT, sin valerse de su IM, en el sentido en que lo entendían los estructuralistas. De tal suerte que Jain no considera que los errores que analiza se deban a la interferencia de la IM del alumno. Estima que la sobregeneralización de las reglas es parte de una estrategia de reducción que tiende hacia una economía en el aprendizaje; concluye que el que aprende po\_\_

see reglas de construcción en su IL. Esto lo lleva a cuestionar si debe o no enseñarse gramática al alumno, pero -- ¿acaso esas reglas de construcción no son evidencia de una gramática en proceso de elaboración? (cf. M.P. Jain, "Error Analysis: Source, Cause and Significance" en Error Analysis).

William Nemser, por su parte, propone el término 'sistema aproximativo', mismo que considera como un sistema lingüístico desviado que emplea el alumno en su intento por utilizar la LT. Lo considera sistema puesto que es coherente y posee un orden. Piensa que debe estudiarse por sí mismo, y no en relación con la LM o la LT, ya que cambia con mucha rapidez debido a los nuevos elementos que le proporciona el aprendizaje y/o el contacto con la LT (cf. "Approximative systems of foreign language learners" en Error Analysis).

Por otro lado, Jack Richards supone que la comparación de la IL con la lengua del hablante nativo de la LT puede - proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje de una L2. Parte de comparaciones que se han hecho entre los - errores cometidos por niños en proceso de adquisición de su LM y alumnos en proceso de aprendizaje del inglés, por lo que considera que es evidente que existe un sistema en el intento sistemático para emplear los datos de la LT, del que hace uso tanto el niño como el que aprende una L2 o una LE.

Así, el AE servirá para tratar de descubrir cómo es\_ tá organizado el sistema, e inferir algunos datos sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de una L2.

Otros estudiosos señalan también que

If learners are actively constructing a system for the second language, we would not expect all their incorrect notions about it to be a simple result of transferring rules from their first language. We would expect many of their incorrect notions to be explicable by direct reference to the target language itself. This is in fact, precisely what error analysis reveals<sup>29</sup>.

El mismo Richards tampoco niega que la interferencia de la IM sea una fuente de error, por lo que propone hacer una distinción:

- errores interlingüísticos, debidos a la interferencia de la lengua materna del alumno, y
- errores intralingüísticos, los que no tienen relación con ella y que pueden ser a su vez: intralinguales (EI) o evolutivos (EE).

Los EI reflejan características generales del aprendizaje de una regla, etc. Los EE indican el intento del que aprende por construir hipótesis en la LT a partir de su limitada experiencia con esa lengua, así, muchas veces elabora hipótesis falsas (cf. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis" en Error Analysis).

---

29 William Littlewood, op. cit., p.22.

Pocos años más tarde, Richard y Sampson, en un trabajo conjunto, señalan siete factores que caracterizan la IL:

- 1) Transferencia
- 2) Interferencia interlingual
- 3) Situación sociolingüística
- 4) Modalidad
- 5) Edad
- 6) Falta de estabilidad del sistema aproximativo
- 7) Jerarquía universal de dificultades

Después de analizarlos, llegan a la conclusión de que el estudio de la IL es de carácter lingüístico, pedagógico y sociológico, por lo que debería encontrarse un modelo que abarcara a los tres (cf. Richards y Sampson, "The Study of Learner English" en Error Analysis).

Poco más tarde, Pit Corder hace su clasificación de los errores con base en la consideración de que éstos pueden producirse en cualquier situación de aprendizaje. Dicha clasificación es la siguiente:

1. Errores evidentes, que ningún hablante nativo produciría.

CAUSAS: - falta de conocimiento del sistema lingüístico

- violación del código ya conocido

2. Errores de ejecución, no involucran reglas gramaticales. Así, pueden ser de referencia y/o estilo.

2.1. Errores de referencia, son equivalentes a los de léxico.

2.2. Errores de estilo, son equivalentes a los de uso.

CAUSAS: - desconocimiento de la cultura  
- incipiente contacto con la sociedad.

Asimismo, Corder señala que el AE cumple dos funciones: una pedagógica y aplicada, y otra teórica, enfocada hacia la comprensión de los procesos y estrategias de aprendizaje de una L2. Añade que si la función del análisis es pedagógica y aplicada, el objeto de estudio serán los errores de habla en los grupos de alumnos, grupos que deberán ser homogéneos de algún modo: en edad, sexo, IM, etc. Si la función del análisis es teórica, sugiere que se estudie el desarrollo de los alumnos individualmente en relación con el medio lingüístico y social en el que se desarrolle el aprendizaje.

Señala también que Starvik (1973) planteó una distinción terminológica para estas dos clases de análisis: AE para estudiar los enunciados erróneos producidos por grupos de alumnos

en algún momento de su aprendizaje, y AA (análisis de actuación) para el estudio de todos los datos de la actuación; es decir, estudios longitudinales de cada alumno, en los que se tomarán en cuenta no sólo los enunciados erróneos, sino toda su producción; así el AE cumplirá la función pedagógica y el AA la función teórica.

Corder menciona además tres grandes apartados que podrí an ser algunas de las implicaciones pedagógicas del AE. A saber: el problema de corrección de los errores; el diseño de planes y programas de estudios que intenten remediar las causas de error y la elaboración de gramáticas pedagógicas (cf. Pit Corder, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition").

No obstante los logros que pueden alcanzarse con el AE, y otros que ya se han alcanzado\*, no hemos pasado por alto opiniones un tanto divergentes respecto a la utilidad de este análisis; así, hay autores que una de las 'fallas' en el AE es que centra la atención en los errores del que aprende y no en sus aciertos (cf. Douglas Brown, "Error Analysis - the Study of learners' interlanguage").

---

\* Charles Bouton señala que el análisis de los errores del que aprende una L2, conduce a la determinación de modelos más precisos de ese aprendizaje. Otras obras -y cita cuatro en inglés y francés- han mostrado que el análisis de esos errores puede llevarnos a una mejor comprensión de los mecanismos de adquisición al nivel lingüístico, pero sobre todo al de los mecanismos psicológicos y hasta neurológicos. Op. cit., p.143.

Jacqueline Schachter (1974) y otros, dicen que el AE "fails to account for the strategy of avoidance"<sup>30</sup>.

No descartamos que haya algo de cierto en estas apreciaciones, pero en ellas se ha dejado de lado que el AE no pretende dar solución a todos los problemas que se han planteado; creemos que desde sus inicios ha procurado señalar propósitos específicos, que no por ello han dejado de considerar la posibilidad de tener un alcance mayor, y en última instancia

Even if EA (Error Analysis) is not the adequate basis for a description of learners' difficulties that it has believed to be (...), it has its given place in research procedure, as a partial and preliminary source of information at an initial stage of investigation"<sup>31</sup>.

Sin embargo, nos inclinamos por opiniones como la de Zydattiss cuando dice que "if errors are seen as a positive sign, as a signal that actual learnings is going on much is to be gained from retaining the notion of 'error'. Errors can then serve as indications of progress and success"<sup>32</sup>.

Volviendo a líneas anteriores, y a manera de síntesis, vemos que los investigadores que más se han avocado al estu-

30 Citada por Douglas Brown en op. cit., p.167.

31 Hammarberg, "The Insufficiency of Error Analysis" en Studies in Contrastive..., p.113-114.

32 Zydattiss, "A 'kiss of life' for the notion of error" en ibid., p.120.

dio de los errores que aparecen durante el proceso de aprendizaje de una L2, coinciden en señalar que las fuentes o causas de error más comunes son:

1. La interferencia de la IM
2. El desconocimiento del sistema lingüístico de la LT
3. La construcción de falsas hipótesis (en relación con 2.)
4. La violación de reglas ( relacionado con 3.)
5. La falta de conocimiento de la adecuación de las formas lingüísticas dentro de la cultura y/o sociedad de la LT

Podemos observar que el punto 3. es una estrategia de aprendizaje que se da en la LT, y que el 4. es producto del proceso de aprendizaje de esa misma LT.

Lo anterior nos lleva a proponer que la mayoría de los -- errores que comete el alumno, se generan en la LT y no por interferencia de la IM. El AE comprobará si esta hipótesis es cierta.

#### IV. DESARROLLO DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES.

Como dijimos en el capítulo anterior, para los fines de este trabajo, consideraremos error toda forma lingüística distinta a la que produciría un nativohablante\*, por lo que en esta definición entrarán formas como: 'empiezo a dormir', 'hijos estudiantiles', 'fui el sábado próximo', etc., en las que hay diferencias atribuibles a diversas causas.

Por otra parte, nuestro propósito no es realizar un análisis del texto, sino intentar aislar los errores de modo que puedan formar un corpus de datos que, una vez analizado, nos permita alcanzar los fines que nos hemos propuesto.

Al iniciar el estudio del corpus surgieron dudas respecto a ciertos puntos, y al igual que en el trabajo de Maqueo, para decidir si había error en usos relacionados con queísmo y dequeísmo, leísmo y otras formas de uso vacilante en el español de México, se optó por probar cada caso con nativohablantes mexicanos con el fin de poder evaluar si ellos consideraban la existencia de un 'uso distinto'. Los casos afirmativos se apuntaron como errores. Esto mismo se hizo con otras formas que nos parecieron dudosas\*\*.

---

\* Ver p. 48.

\*\* Ver p. 48 (Nota a pie de página)

Varios autores señalan que un AE debe seguir una serie de pasos gradual:

- identificación de los errores
- descripción de los errores
- explicación de los errores
- evaluación de los errores
- prevención/corrección de los errores

Es claro que los cuatro primeros son indispensables para poder lograr el último (cf. Pieter Seuren, Applied Linguistics and the Learning and... p. 47).

Para el desarrollo de nuestro AE nos hemos apoyado en -- esto y en el modelo inicial de Maqueo, diseñado a partir de lo que Pit Corder sugiere para un trabajo de esta índole. Él considera que un análisis de esta clase debe ofrecer una clasificación cualitativa y una relación cuantitativa de los -- errores, una evaluación y una explicación:

For pedagogical purposes we need to know what are the principal learning difficulties of groups of learners (their well-formed utterances are assumed to be evidence of an absence of difficulty). To achieve this we need a qualitative linguistic classification of errors, and a quantitative statement of the relative frequency of each type of error. We need further some evaluation of the gravity of each type of error from a communicative or pedagogical point of view, so that we may -- assign priorities to the treatment of each problem, and finally we need some explanation of the cause of

each type of error so that we undertake appropriate remedial measures<sup>33</sup>.

Así pues, el proceso metodológico para este trabajo ha sido el siguiente:

1. **Clasificación:** Ésta es una primera aproximación al material en la que distinguimos tres pasos:

a) Identificación del error: Aquí detectamos lo que es distinto a lo que emplearía un nativo hablante, y esta - establecemos la diferencia entre 'errores' y 'equivocaciones' (E), estas últimas sólo las señalamos, indicando el criterio que se tomó para considerarlas así. Los errores de ortografía no se toman en cuenta.

b) Interpretación y reconstrucción: En este paso procedemos a dar una opción -o más- de cómo puede interpretarse o reconstruirse el error, al cual le asignamos un número para manejo de datos.

c) Subclasificación en tres niveles:

- $\bar{N}_1$  En este nivel los errores se clasifican según su aspecto sintáctico (S), morfológico (M), léxico (L) o de uso (U).
- $\bar{N}_2$  En este nivel los errores sintácticos se clasifican según la categoría gramatical involucrada.
- $\bar{N}_3$  En este nivel se especifica la clase de errores sintácticos de acuerdo a los criterios del siguiente esquema:

---

33 Pit Corder, "Error Analysis..." p. 64).

V (verbo)            T (tiempo)            N (número)            Md (modo)            67.

Ps (persona)            A (aspecto)

pc (pretérito por copretérito)

cp (copretérito por pretérito)

S/E (ser/estar):    se (ser por estar)

es (estar por ser)

vc x inf (verbo conjugado por infinitivo)

inf x vc (infinitivo por verbo conjugado)

ger x vc (gerundio por verbo conjugado)

ger x inf (gerundio por infinitivo)

omis (omisión)

St (sustantivo)            G (género)            N (número)

Pr (pronombre)    adic (adición)            omis (omisión)            sust (sustitución)

P (preposición)    adic (adición)            omis (omisión)            sust (sustitución)

Adj (adjetivo)            G (género)            N (número)            O (orden)

adic (adición)            omis (omisión)

Art (artículo)            G (género)            N (número)

adic (adición)            omis (omisión)            sust (sustitución)

Adv (adverbio)            omis (omisión)            sust (sustitución)

C (conjunción)    adic (adición)            omis (omisión)            sust (sustitución)

CC (cambio de categoría)    (Adv x Adj), (Art x Adj), (Pr x P), (P x Pr), (Pr x Ac  
(Pr x C), (C x Pr), (C x P), (Art x P), (Adj x Adv)

O (orden)

Ad Or (adición de oración)

Om Or (omisión de oración)

Lo anterior nos permite tener una clasificación cualitativa, así como la clasificación cuantitativa de cada clase de error.

2. Evaluación: Para este paso se adoptó un criterio -- sintáctico-semántico. De acuerdo con los niveles se proponen diferentes formas de evaluación, y en todos los casos -- se estableció una escala de calificación del 1 al 4.

Para los errores de S la escala de calificación se elaboró según el tipo de regla gramatical involucrada, y de -- acuerdo a la medida en que el error afectara la comprensión del mensaje.

Para la clasificación de las reglas gramaticales se -- tomo como base las proposiciones de William E. Bull. Él con sidera que existen dos tipos de reglas:

1. Las que se refieren a las convenciones fijas y arbitrarias que todo hablante debe seguir (como la concordancia entre sustantivo y adjetivo).
2. Las que se involucran en las elecciones y decisiones que debe hacer el hablante al enviar un mensaje -- (por ejemplo, la distinción entre SER y ESTAR). Bull incluye dentro de éstas las reglas de uso (cf. William E. Bull, Spanish for teachers, p. 13-16).

Así, tomando como punto de partida lo anterior, se elaboraron los criterios para llevar a cabo la evaluación de los errores de sintaxis:

REGLAS FIJAS Y ARBITRARIAS	CALIFICACIÓN
I No afectan el significado (enunciado comprensible)	1
II Sí afectan el significado (enunciado incomprensible)	3
REGLAS QUE IMPLICAN ELECCIÓN ENTRE DOS O MÁS ALTERNATIVAS	
III No afectan el significado (enunciado comprensible)	2
IV Sí afectan el significado (enunciado incomprensible)	4

Los errores de morfología se calificaron con el mismo criterio. Estos errores -al referirse siempre a reglas fijas- necesariamente se incluyen dentro de las clases I ó II.

Y los errores de uso, según los criterios anteriores, estarán necesariamente dentro de las clases III ó IV, ya que no corresponden a reglas fijas y arbitrarias.

mitan establecer porcentajes de los errores que han sido -- originados por un tipo de generalización. Con lo anterior se pretende comprobar la existencia de una IL gobernada por sus propias reglas, y demostrar que la interferencia de la LM es menor de lo que se piensa.

4. **Explicación:** Se considera que este paso es el que tiende el puente entre el AE -como un ejercicio pedagógico- y el AA, ya como parte de la investigación de los procesos de aprendizaje de la L2. Es a este último al que le interesa, saber por qué ocurren los errores.

Hemos ya señalado que el aspecto teórico no es el propósito de este trabajo, mas no lo pasaremos por alto en este análisis. Por ello intentaremos dar una explicación de cada error, la cual sólo pretende ser una búsqueda, un sondeo de las estrategias de que se está valiendo el alumno en su acercamiento a la LT, de tal manera que las explicaciones no serán gramaticales, sino, de algún modo, psicolingüísticas:

Whereas description of errors is largely a linguistic activity, explanation is the field of psycholinguistics. It is concerned with the accounting for why and how errors come about<sup>34</sup>.

---

34 Pit Corder, 'Error Analysis' en "Techniques in Applied Linguistics", vol. III, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Oxford University Press, London, 1974, p.128.

En el capítulo precedente mencionamos las causas de error que la mayoría de los estudiosos en la materia consideran más comunes\*:

I) 1. La interferencia de la LM. En este análisis los posibles errores generados por interferencia de la LM no se podrán explicar, debido -entre otras razones- al número de lenguas de los alumnos del CEE (29 en los últimos años).\*\* Algunos especialistas suponen que aproximadamente el 30% de los errores que cometen los alumnos se debe a la interferencia de la LM; por otro lado, intuimos que en ocasiones la interferencia puede ser de una L2 (como podría ser el caso de muchos japoneses, en los que no sólo interfiere el japonés, sino el inglés).

El desconocimiento del sistema lingüístico de la LT (2.), la violación de reglas (3.) y la construcción de falsas hipótesis (4.), pueden englobarse dentro de la causa llamada:

II) Generalización. Jakobits la define como "the use of previously available strategies in new situations"<sup>35</sup>, por lo que es ahí donde se verán los EI, que se producen dentro del sistema de la IL, y que se observan en cualquier alumno independientemente de su LM.

---

\* Ver p. 63

\*\* Dato proporcionado por el CEE.

35 Jakobits, citado por Richards en "A Non-Contrastive..."p.98.

La sobregeneralización -dice Richards- cubre aquellas instancias en las que el que aprende crea una estructura desviada sobre las bases de la experiencia que ha tenido con otras estructuras en la LT <sup>36</sup>, de ahí que construya -- falsas hipótesis y viole reglas, valiéndose de la analogía.

Los errores atribuibles a generalización, pueden subclasificarse así:

- a) sobregeneralización
- b) reducción
- c) ignorancia de las restricciones de una regla
- a) aplicación incompleta de una regla

Es claro que c) está estrechamente relacionado con a). El alumno, por analogía, aplica una regla que ha adquirido previamente, en una situación nueva. En los casos b) y d), la desviación o error refleja el grado de desarrollo de las reglas que se necesitan para producir enunciados aceptables.

Otras causas que también se señalan son:

III) Técnicas y materiales inadecuados. Se ha comprobado ya que algunas técnicas y materiales de enseñanza propiciaban que el alumno cometa errores (cf. Nancy Stenson, "Induced Errors"; Richards, "A Non-Contrastive Approach to Error

<sup>36</sup> Jack Richards, Error Analysis, op. cit. p. 174.

Analysis", entre otros). En este trabajo no los explicaremos ya que en el CEE se utilizan materiales y técnicas diversos.

IV) Transición por la comunicación. Esta causa de error sólo puede observarse claramente en el AA, y tiene cierto carácter especulativo. Se relaciona con la etapa de aprendizaje en que se encuentra el alumno: es decir, a veces éste cometerá un error porque aún no recibe información sobre determinado aspecto de la lengua que se ve forzado a emplear según sus necesidades comunicativas.

Así pues, en la explicación sólo registraremos -para efectos de este estudio- los errores debido a un claro proceso de sobregeneralización (sg).

#### EL MATERIAL DE TRABAJO.

Antes de definir el corpus de datos para este trabajo, revisamos algunas investigaciones\* por un lado, y las características del CEE, por otro. Con base en estas consideraciones se tomaron dos grupos de nivel intermedio-avanzado (Español III y IV del CEE), de los que se seleccionaron ocho alum

---

\* Cf. Heidi C. Dulay and Marina K. Burt, "Error and strategies in child second..."; V.C. "An analysis of Spanish..."; Mohsen Ghadessy, "Implications of error analysis..."; Kenneth Chastain, "Native speaker reaction..."; etc.

Analysis", entre otros). En este trabajo no los explicaremos ya que en el CEE se utilizan materiales y técnicas diversos.

IV) Transición por la comunicación. Esta causa de error sólo puede observarse claramente en el AA, y tiene cierto carácter especulativo. Se relaciona con la etapa de aprendizaje en que se encuentra el alumno; es decir, a veces éste cometerá un error porque aún no recibe información sobre determinado aspecto de la lengua que se ve forzado a emplear según sus necesidades comunicativas.

Así pues, en la explicación sólo registraremos -para efectos de este estudio- los errores debido a un claro proceso de sobregeneralización (sg).

#### EL MATERIAL DE TRABAJO.

Antes de definir el corpus de datos para este trabajo, revisamos algunas investigaciones\* por un lado, y las características del CEE, por otro. Con base en estas consideraciones se tomaron dos grupos de nivel intermedio-avanzado (Español III y IV del CEE), de los que se seleccionaron ocho alum

---

\* Cf. Heidi C. Dulay and Marina K. Burt, "Error and strategies in child second..."; V.C. "An analysis of Spanish..."; Mohsen Ghadessy, "Implications of error analysis..."; Kenneth Chastain, "Native speaker reaction..."; etc.

nos tomando en cuenta su LM únicamente: alumnos 1 y 5, inglés; alumnos 2 y 6, coreano; alumnos 3 y 7, francés; y alumnos 4 y 8, japonés. Los alumnos 1, 2, 3 y 4 corresponden al nivel III y los alumnos 5, 6, 7 y 8 al nivel IV.

Se pidió a los alumnos que escribieran una composición de una cuartilla por lo menos sobre un tema libre (aunque se les sugirió que narraran alguna vivencia que hubieran tenido en México o en su país), sin hacerles ninguna indicación de carácter gramatical. Se les dijo que dicha composición no era un examen, sino que sería una guía para que el maestro detectara los puntos que había que reforzar. A esos mismos alumnos se les proporcionó un ejercicio en el que debían completar veinte enunciados. Esto se hizo porque se -- consideró que la composición no reflejaba del todo su nivel de conocimientos. Notamos ,por ejemplo, que en la composición no empleaban formas verbales que -en teoría- ya conocían.

Después de leer los materiales con atención, y para poder manejar los datos, se pasó a numerar los errores de una manera progresiva, iniciando con la composición y siguiendo con el ejercicio.

A continuación, presentamos los materiales en que se -- recogen los cuatro pasos del análisis.

## COMPOSICIÓN: ALUMNO 1

Hace un año y media desde corré mi primera y última maratón. Esto es una carrera de unos cuarenta y dos kilómetros. Para mí, fue una experiencia muy rara porque antes de la carrera jamás corría más de veinticinco kilómetros. Hice esta carrera como una prueba de la alma y del cuerpo. Para mí, y creo para todos, fui más una prueba para la alma que para el cuerpo. Había dos pruebas para la alma, uno cuando practicaba para la carrera y otro, la carrera misma.

El día de la carrera era frío y había poca de lluvia. Era uno o dos grados y vestía solamente en los pantalones cortos para correr y dos camisas sin mangas. Esto fue bastante ropa porque durante la carrera el cuerpo produjo -- mucho calor. Había diez mil participantes y un mil - - -



ALUMNO 1

1. SI YO FUERA MILLONARIO (¿en pesos?), compraría una casa en Cancún.
2. PARA EL SIGLO XXI volaré<sup>62</sup> a la luna si es posible.
3. AYER A ESTA HORA presenté un examen.
4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA ser<sup>63</sup> más flaco.
5. LUISA QUIERE QUE me vaya.
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO no voy al cine.
7. ANTES YO SIEMPRE salía temprano cuando no había mucho trabajo.
8. SI PUDIÉRAMOS VIVIR EN OTRO PAÍS viviríamos en Francia.
9. NO NOS MOLESTÓ QUE el tren fue<sup>64-65</sup> tarde.
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE sería alegre si fuera rico.<sup>66</sup>
11. CUANDO OÍ EL RUIDO correr<sup>67</sup> a tu recámara porque tener<sup>68</sup> miedo.
12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE fueras amable pero ahora sé<sup>69</sup> la verdad.

13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO aunque ya <sup>70</sup> quieren ir.

14. PARA MAÑANA voy a Cuernavaca si no <sup>71</sup> llueva .

15. CUANDO VENGA MARIA LUISA pueden salir.

16. NUNCA PENSE QUE podría aprender español.

17. LO QUE ME GUSTARIA HACER con tal de que me <sup>72</sup> pagen.

18. NO ME INTERESAN a menos que <sup>73</sup> sean de moda.

19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE <sup>74</sup> vayan a tiempo.

20. LO QUE ME GUSTA <sup>75</sup> ir con tal de que haya tiempo.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-1

CLASIFICACION						EVALUACION					EXPLICACION	
No.	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	NS	S	M	U	L	total errores (com)	PSICOLINGÜÍSTICA	
1	año y media	año y medio	S	Adj	G	I				1		
2	desde corrí	desde que corrí	S	Pr	omis	I				1	Possible interferencia del inglés.	
3	mi primera y	mi primer y	S	Adj	G	I				1	Relaciona maratón con carrera	sg
4	última maratón	último maratón	S	Adj	G	I				1	y quizá por eso piensa que es femenina también.	sg
5	Esto es una carrera	Esta es una carrera	S	Pr	G	I				1	Concuerda <u>carrera</u> con <u>una</u> , por lo que no siente necesario concordarla además con <u>esto</u> .	sg
6	jamás corría	jamás había corrido	S	V	T	IV				4	Utiliza el adverbio <u>antes</u> para aclarar que esta acción es anterior al hecho pasado que narra, pero aunque emplea un -- tiempo pasado, éste no es el adecuado porque mantiene imperfectiva la acción. Posiblemente desconoce los tiempos com- puestos.	sg
7	la alma	el alma	S	Art	G	I				1	Sabe que <u>alma</u> es femenino, pero ignora restricciones de la regla general.	sg
8	creo para todos	creo que para todos	S	Pr	omis	I				1	(Ver Error # 2)	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-2

No	CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	Indice de Errores	PSICOLINGÜÍSTICA		
9	fuf	fue	S	V	Ps	IV					4	Probablemente no siente que el sujeto sea <u>una prueba</u> , sino él mismo, ya que es él -- quien realiza la acción.	sg
10	la alma	el alma	S	Art	G	I					1	(Ver Error # 7)	sg
11	la alma	el alma	S	Art	G	I					1	(Ver Error # 7)	sc
12	uno	una	S	Art	G	I					1	Posiblemente hace una analogía con <u>dos</u> .	sg
13	otro	otra	S	Art	G	I					1	(Ver Error # 12)	sc
14	era frío	hacia frío	L							A	3	Analogía con expresiones de SER + Adj Calificativo como: <u>es templado</u> ; <u>es caluroso</u> ; <u>es lluvioso</u> .	sg
15	poquita de lluvia	poquita lluvia; (un poquito de lluvia)	S	CC	Adv xAdj	III					2	Analogía con expresiones como: <u>un poquito de frío</u> , <u>un poquito de calor</u> ; quizá ignora que al concordar el sustantivo con el adjetivo, la función adverbial se transforma y la preposición es innecesaria. Confunde expresiones de cantidad.	sc

M O D E L O D E A N A L I S I S D E E R R O R E S

1-3

CLASIFICACION						EVALUACION					APLICACION	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	calificación	PSICOLINGÜÍSTICA	
16	Era uno o dos	Estaba a uno	S	V	S/E es	IV				4	Ignora usos específicos de	sg
17	grados	o dos grados	S	P	omis	III				2	estos verbos.	
18	vestía	llevaba	L						A	3	Utiliza una palabra que conoce en expresiones como: <u>vestir</u> <del>se rápido, vestirse de negro, vestirse bien</del> , pero la emplea en un contexto inadecuado.	sg
19	en los	Ø	S	P	adic	III				2		
20			S	Art	adic	III				2		
21	Esto	Ø	S	Pr	adic	III				2	(Ver Error # 2)	
22	fue	era	S	V	Apc	IV				4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo	sg
23	bastante	suficiente	L						A	3	Confunde dos palabras que expresan cantidad.	sg
24	y	Ø	S	C	adic	III				2	Se consideró error, ya que por el contexto, se entiende que ese <u>mil</u> está incluido entre los <u>diez mil</u> , por lo que la conjunción está de más.	
25	un mil	mil	S	Art	adic	III				2	Ignora restricciones de la regla general.	sg
26	enfrente de mí	adelante de mí	L						D	1	Extiende el uso de una palabra en un contexto nuevo.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-4

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					INSERCIÓN		
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	Calificación	PSICOLINGÜÍSTICA	g	
27	esto razón	esta razón	S	Adj	G	I				1	Quizá emplea el masculino por analogía con la <u>o</u> de <u>razón</u> , por ignorar el género de una palabra terminada en consonante.	sg	
28	hizo	hice	S	V	Ps	IV				4	Vacilación en el uso de las terminaciones de los verbos.	sg	
29	llegar	en llegar	S	P	omis	III				2			
30	línea de empezar	línea de salida	L							D	3	Ignora la palabra adecuada y emplea otra que ya conoce, pero en un contexto en el que resulta inapropiada.	sg
31	donde	de donde	S	P	omis	III				2			
32	empezaron	habían salido	S	V	T	IV				4	Sabe que debe emplear un <u>tiem</u> po con aspecto perfecto por que siente terminada la acción, sin embargo aquélla es anterior a ésta. Quizá aún no conoce los tiempos compuestos.	sg	
33	empezaron	habían salido	L							A	3	Emplea una palabra que ya conoce y amplía su significado, pero es inadecuada en este contexto. (Ver Error # 30)	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-5

CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION		
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	Calif. Esc. Esc.	PSICOLINGÜÍSTICA	
34	fueron facil	fueron fáciles	S	Adj	N	I				1	Antes de <u>fueron</u> ha concordado adjetivos y artículos con el sustantivo, quizá el adjetivo después del verbo lo siente alejado o redundante y por eso no lo pluraliza.	sg
35	tenía cansado	fue cansado	L						A	3		
36	tenía cansado	fue cansado	S	V	Acp	IV				4	Generaliza el modo de acción del verbo.	sg
37	tenía cansado	fue cansado	S	V	Ps	IV				4		
38	iba	fue	S	V	Acp	IV				4	Generaliza el modo de acción del verbo. (Ver Error # 36)	sg
39	iba	fue	L						A	3	Cruce de los verbos SER e IR, debido a la coincidencia que tienen en algunas formas. Hace una falsa analogía.	sg
40	picante	agudo	L						A	1	Emplea una palabra que conoce en un contexto inadecuado.	sg
41	treqísimo	trigésimo	M				I			1	Analogía con tres, treinta, y cruce con la terminación de superlativo.	sg
42	Allí	entonces	L						A	3	Confusión entre adverbios de lugar. Equivoca la elección.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-6

Nº	CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	AS	S	M	U	T	Obs 100 100	PSICOINGENIERIA	
43	había	tuve	S	V	Acp	IV				4	(Ver Error # 36)	sg
44	había	tuve	L						A	1	Siente cercano el significado de <u>haber</u> y <u>tener</u> .	sg
45	abajo las rodillas	abajo de las rodillas	S	P	omis	III				2	Siente que <u>abajo</u> explica por sí misma la localización, por lo que no siente necesario emplear la preposición. La omite por sentirla redundante.	sg
46	las partes de las piernas abajo las rodillas	las pantorrillas	L						C	2	Desconoce la palabra precisa para nombrar esa parte del cuerpo y recurre a otras que ya conoce para describirla.	sg
47	caí	me caigo	S	Pr	omis	III				2	Uso vacilante de los pronombres reflexivos. (Posible transición en el aprendizaje).	sg
48	caí	me caigo	S	V	T	IV				4	Ignora que el presente tiene en ocasiones un valor actual durativo para acciones o estados interrumpidos, que tienen su inicio en el pasado, pero que coinciden sin embargo en forma actual con el momento que se habla*. * Ana María Maqueo dice en un recuadro: "Por poco a verbo en presente. Se refiere a una acción que pudo haber sucedido, pero que finalmente no -- ocurrió," Español 2, Limusa, México, 1981, p.186.	sg

que pudo haber sucedido, pero que finalmente no --  
ocurrió," Español 2, Limusa, México, 1981, p.186.

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

1-7

No.	CLASIFICACION					EVALUACION				PUNTO	EXPLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L		PSICOLOGICA	LINGUISTICA
49	Ø	pero	S	C	omis	III				2		
50	que terminara	terminar	S	V	vc x inf	IV				4		Sabe que las oraciones finales se construyen con un verbo en subjuntivo. Ignora que cuando no hay cambio de sujeto se -- emplea un infinitivo. (Regla incompleta).
51	era seguro	estaba seguro	S	V	S/E se	IV				4		(La q se consideró E).
52	que	de que	S	P	omis	III				2		
53	me la acabé	la acabé	S	Pr	adic	III				2		Analogía con expresiones como: <u>me la comí</u> , <u>me la gané</u> , y aun <u>me la acabé</u> en otros contextos. Uso vacilante de los pronombres reflexivos. (Posible transición en el aprendizaje).
54	Era cansado	<del>Estaba cansado</del>	S	V	S/E se	IV				4		Elección equivocada entre 2 opciones: <u>es/está cansado</u> , por ignorar restricciones de una regla.
55	tenea	tenía	E									Se consideró equivocación al escribir, pues es la única vez que no lo hace bien.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-8

CLASIFICACION					EVALUACION					ASPECTOS			
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	I	1-50	51-100	PSICOLOGIA	PSICOLOGIA
56	mucho sed	mucha sed	S	Adj	G	I					1	Ignora qué género pueden tener los sustantivos terminados en consonante.	sg
57	y	ø	S	C	adic	III					2	Quiere dar fluidez a su discurso; al no querer cortar una oración tan breve, la enlaza con la siguiente empleando y, aunque no haya coordinación.	sg
58	hube	tenía	S	V	Apc	IV					4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.	sg
59	hube	tenía	L							A	1	(Var Error # 44)	
60	esperando para mí	esperándome	U					III			2	Posible interferencia del inglés.	
61	a mi casa	en mi casa	S	P	sust a/en	IV					4	Analogía con expresiones como <u>voy a mi casa</u> , <u>llegamos a mi casa</u> , <u>ven a mi casa</u> , etc.	sg
62	volaré	iré	L							A	1	Amplía el significado de volar. Posible interferencia del inglés.	
63	ser	era, estaba	S	V	Inf x vc	IV					4		
64	fué tarde	llegara tarde	S	V	Md	IV					4	Sabe que debe usar un pasado, pero ignora que debe emplear	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

L-9

Nº.	CLASIFICACION			EVALUACION					EXPLICACION			
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	ord. / 1000 / 100	PSICOINGÜENSTICA	
65	fué tarde	llegara tarde	L						A	3	un verbo en modo subjuntivo. Confusión entre dos verbos de movimiento. Ignora usos específicos de estos verbos.	sg
66	sería alegre	sería feliz	L						A	3	Ignora los usos restrictivos de algunos adjetivos con los verbos SER y ESTAR, y confunde además dos palabras de significado cercano.	sg
67	correr	corrí	S	V	inf x vc	IV				4		
68	tener	tenía	S	V	vc x inf	IV				4		
69	fueras	eras	S	V	T	IV				4		
70	quieren	querían	S	V	T	IV				4		
71	llueva	llueve	S	V	Md	IV				4	Ve la acción como probable, más que condicional, y por eso equivoca el modo. (Transición en el aprendizaje).	sg
72	(LO QUE ME GUSTARIA HACER) con tal de que me pagan	(LO QUE ME GUSTARIA HACER) con tal de que me paguen es .....	S	Om Or		IV				4	Recurre a una estrategia de simplificación, sin sentir que su enunciado es incompleto.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

1-10

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRECIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	valor 1000 1000	PSICOLOGÚSTICA	
73	sean de moda	estén de moda	S	V	S/E se	IV				4	Confusión con expresiones como es moderno, <u>as</u> modernista. Traslada una palabra del mismo campo semántico a un con - texto nuevo, sin atender al uso del verbo.	sc
74	vayan	lleguen	L						A	3	(Ver Error # 65)	sg
75	ø	es	S	V	omis	IV				4	Omite el verbo posiblemente por creer que no es necesario, ya que antes y después hay -- otro verbo.	

## COMPOSICIÓN: ALUMNO 2

1                      2                      3                      4  
 Me ha cambiado mucho sobre lengua español . Le voy a  
 5                      6  
 explicar que , cuando estaba en Ecuador me pasaba sin  
 7                      8                      9  
 aprender que solo conociendo unos países de sudamerica,  
 10-11                      12 13                      14 15  
 por ejemplo en Perú había los antiguos de inca y en  
 16 17                      18                      19  
 Colombia que yo sabía que hay muchos saltantes , pero  
 20                      21                      22 23 24  
 cuando fui en Colombia de Bogota es una ciudad bonita  
 25 26  
 como otros países de ciudad y en Costa Rica estuve solo  
 27                      28-29  
 un día pero me sentí que las personas son tranquilo y  
 30 31                      32 33  
 amable y también la ciudad es muy pequeña pero limpio y  
 34 35                      36 37                      38 39  
 en Guatemala fui por la piramides de maya . Así que me  
 40                      41                      42                      43  
 pasaba por lo menos un años . Y luego vine en Mexico y  
 44 45                      46                      47  
 entré en U.N.A.M. ahí aprendí mucho para mí , aun que  
 48                      49 50                      51  
 hablaba pero faltaba mucho las gramaticas.  
 52  
 Por ejemplo lo que hablaba otra persona no me entendia  
 53                      54  
 completamen pero ahora casi entiendo .



## ALUMNO 2

1. SI YO FUERA MILLONARIO construiría muchos <sup>84-85</sup> ~~es~~ <sup>86</sup> escuela  
<sup>87</sup>  
 para que aprenden todos los niños.
2. PARA EL SIGLO XXI <sup>88-89</sup> estaría padre.
3. AYER A ESTA HORA <sup>\*</sup> tubimos tremendo accidente de autobús .
4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA no sabía ablar nada de español.
5. LUISA QUIERE QUE me vaya a la escuela.
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO no me <sup>90</sup> <sup>91</sup> iría a la fiesta.
7. ANTES YO SIEMPRE <sup>92</sup> creía el dios pero ahora no.
8. SI PUDIERAMOS VIVIR EN OTRO PAIS <sup>93</sup> viviremos <sup>94</sup> muy contento .
9. NO NOS MOLESTO <sup>95</sup> <sup>96</sup> QUE esos perros cuando <sup>97</sup> nos <sup>97</sup> ~~estabamos~~ en el patio.
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE <sup>98</sup> los libros <sup>99</sup> eran bueno para los <sup>100</sup>  
 estudiantes pero depende de libro.

- 101 102  
11. CUANDO OI EL RUIDO ~~me~~ pensé que ~~habría~~ un choque.
- 103  
12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE los libros pero no  
creeré más.
13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO pero tendrán mañana.
- 104  
14. PARA MAÑANA estaré en la biblioteca ~~por que~~ mañana  
no tengo nada que hacer.
15. CUANDO VENGA MARIA LUISA que vaya a la iglesia.
- 105 106  
16. NUNCA PENSE QUE tu vas a venir a mi casa.
- 107 108 109-110  
17. LO QUE ME GUSTARIA HACER que me deja tranquilo para  
descansar.
- 111 112 113  
18. NO ME INTERESAN lo que me regaron los juguetes .
- 114 115  
19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE estas problemas en este  
tiempo.
- 116 117  
20. LO QUE ME GUSTA porque me sirve mucho ahora.

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

2-1

No.	CLASIFICACION			EVALUACION						EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L		Edad (años)	PSICOLINGÜÍSTICA
1	Me ha cambiado mucho sobre...	He cambiado mucho sobre...	S	Pr	adic	III				2	Posiblemente ha escuchado esa forma en lengua oral, que no parece infrecuente en la norma popular del español de México.	sg
2	Me ha cambiado mucho sobre...	He cambiado mucho sobre...	S	V	Ps	IV				4	(Ver Error # 1)	sg
3	lengua español	la lengua española	S	Art	omis	III				2		
4	lengua español	la lengua española	S	Adj	G	I				1	Posible cruce con e presiones como: <u>El español de México</u> , <u>el idioma español</u> . Ignora que funciona como adjetivo.	sg
5	que	Ø	S	Pr	adic	III				2	Debido a la alta frecuencia de este relativo en lengua oral, es posible que recurra a él para dar 'fluidez' a su discurso, pero ignora que en ciertos casos es inadmisibles.	sg
6	me pasaba	me la pasaba	S	Art	omis	III				2		
7	que	Ø	S	Pr	adic	III				2	(Ver Error # 5)	sg
8	conociendo	conoci	S	V	ger x vo	IV				4	Es claro el estrecho contacto que este alumno ha tenido con lengua oral; emplea formas --	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-2

No	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN							EXPLICACIÓN	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	cali ficia ción	PSICOLINGÜÍSTICA	
9	unos paices	algunos países	S		CCart x Ad	III					(verbales en este caso) que ha escuchado con mucha frecuencia, pero no sabe emplearlas adecuadamente en el contexto.	
10	había	están	S	V	T	IV					2 Sabe que debe emplear un indefinido terminado, pero equivoca la elección.	sg
11	había	están	L							A	4 Ignora usos del presente histórico.	sg
12	los antiguos	las ruinas , los restos	L							A	1 Confusión entre verbos semánticamente cercanos.	sg
13	de inca	de los incas (de la cultura inca)	S	Art	omis	III					3 Emplea indistintamente palabras que en ciertos contextos aparecen estrechamente relacionadas.	sg
14			S	St	N						2 No se califica porque el error se da con el cambio del error anterior.	
15	y	∅	S	C	adic	III					2 Debido a la alta frecuencia de esta conjunción en lengua oral, es posible que recurra a ella constantemente (5 veces) para dar 'fluidez' a su discurso,	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-3

No.	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	psicolinguística	
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	cali. (1-5)			
16	que	ø	S	Pr	adic	III					2	pero ignora que en ciertos casos es inadmisibile. (Ver Error # 5 y Error # 8)	
17	yo	ø	U					III			2	(Ver Error # 5)	sg
18	supía	sabía	M				I				1	Analogía con las formas irregulares del verbo SABER: <u>supé</u> , <u>supiste</u> , <u>supiera</u> ...	sg
19	saltantes	asaltantes	M				I				1	Analogía con <u>saltar</u> , <u>salto</u> , ...	sg
20	cuando fui en	cuando fui a	S	P	sust en/a	III					2	Posible analogía con expresiones como: <u>estar en Colombia</u> , <u>vivir en Colombia</u> , etc.	sg
21	Colombia de	Bogotá, Colombia	S	P	adic	III					2	Sabe que existe una relación	sg
22	Bogotá		S	O		II					3	entre estos lugares, pero ignora que las ciudades se mencionan antes que el país, y no es necesaria la preposición.	
23	ø	vi, observé, me di cuenta	S	V	omis	IV					4	No sigue su hilo narrativo; escribe como habla.	
24	ø	que	S	Pr	omis	III					2	(Ver Error # 23)	
25	paices de ciudad	capitales	L							C	4	Estrategia comunicativa.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-4

CATEGORIZACION					EVALUACION						EXPLICACION	
No	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	VI	N3	N3	S	M	U	L	ord. 1, 2, 3, 4	PSICOLOGIA	
26	y	Ø	S	C	adic	III				2	(Ver Error # 15)	sg
27	pero me senti	pero senti	S	Pr	adic	III				2	Vacilación en el uso de los verbos reflexivos. Posible transición. Es probable que con bastante frecuencia haya escuchado expresiones como: <u>me senti triste, me senti cansado</u> , sin advertir el sentido de la reflexión del verbo.	sg
28	son tranquilo	son tranquilas	S	Adj	G	I				1		
29	son tranquilo	son tranquilas	S	Adj	N	I				1	No siente o aún no se ha dado cuenta de que los adjetivos deben concordar con el sustantivo no sólo en género, sino también en número. Comete este error 6 veces, sólo en una ocasión no.	
30	amable	amables	S	Adj	N	I				1	(Ver Error # 29)	
31	y	Ø	S	C	adic	III				2	(Ver Error # 15)	sg
32	limpio	limpia	S	Adj	G						(Ver Error # 28)	
33	y	Ø	S	C	adic	III				2	(Ver Error # 15)	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-5

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN		
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	VI	VII	VIII	S	M	U	I	ad 100 1000	EXPLICACIÓN "SÍGUE"
34	fui por	fui a	S	P	sust	III				2	Posiblemente hace analogía con expresiones que indican aproximación a un lugar, como: <u>andú por el centro</u> , <u>voy a estar por la biblioteca</u> , etc.
35	la piramides	las pirámides	S	Art	N	I				1	No se califica porque el error se da con el cambio del error anterior.
36	de maya	de los mayas (de la cultura maya)	S	Art	omis	III				2	
37			S	St	N						
38	que	Ø	S	Pr	adic	III				2	(Ver Error # 5)
39	me pasaba	me la pasé	S	Art	omis	III				2	Generaliza el modo de acción <u>pasar</u> , y sienta la acción como iterativa, sin considerar el complemento que lo acompaña y lo vuelve perfectivo.
40	me pasaba	me la pasé	S	V	Acp	IV				4	
41	un años	unos años	S	Art	N	I				1	Se consideró que el error estaba en el artículo y no en el sustantivo por sus otros errores similares.

33

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-6

Nº	IDENTIFICACIÓN	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN					PSICOINGLÉSICA			
		INTERPRETACION Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L			causa Estrat. com.	
42	y	Ø	S	C	adic	III					2	(Ver Error # 15)	sg
43	viné en Mexico	vine a México	S	P	sust en/a	III					2	Posible analogía con expresiones como: <u>estuve en México</u> , <u>viví en México</u> , etc.	sg
44	entre en UNAM	entré a la UNAM	S	P	sust en/a	III					2	Posiblemente duda entre estas preposiciones porque ha oído usos como: <u>entré en la casa</u> , <u>entraron en el cuarto</u> , etc.	sg
45	entre en UNAM	entré a la UNAM	S	Art	omis	III					2		
46	ahí aprendí mucho para mí	ahí me di cuenta de que	L							D	3	Estrategia comunicativa a causa de tener un vocabulario reducido.	sg
47	aun que	aunque	M						II		3	Ignora que estas palabras separadas cambian de significado al estar unidas.	sg
48	pero	Ø	S	C	adic	III					2		
49	faltaba mucho	me hacía mucha falta	L							D	3	Conoce el significado del verbo <u>faltar</u> , y es probable que haya escuchado expresiones con 'hacer falta', sin advertir las diferencias entre el verbo y la perífrasis. Estrategia comunicativa.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-7

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	cat. (según error)	PSICOLINGÜÍSTICA	
50	las gramaticas	la gramática	S	Art	N						No se califica porque el error se da con el cambio del error siguiente.	
51	las gramaticas	la gramática	S	St	N	I				1	Posible analogía con <u>las matemáticas, las humanidades, las ciencias, etc.</u>	sg
52	no me entendía	no lo entendía	S	Pr	sust	IV				4		
53	completamen	completamente	M				I			1	Aprendizaje incompleto de una palabra.	sg
54	casi entiendo	casi entiendo todo	S	Adv	omis	III				2		
55	Yo llegaba	Cuando llegué	S	Adv	omis	II				3		
56	Yo	Ø	U					III		2		
57	llegaba	llegué	S	V	Acp	IV				4	Generaliza el modo de acción del verbo <u>llegar</u> .	sg
58	en México	a México	S	P	sust en/a	III				2	Posible cruce con otros usos de estas preposiciones. (Ver Error # 44)	sg
59	en principal	al principio	S	P	sust en/a	III				2	(Ver Error # 44 y Error # 58)	sg
60	en principal	al principio	S	Art	omis	I				1		

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-R

No	CLASIFICACION					EVALUACION					CATEGORIA		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	NI	NS	NS	S	M	L	L	...	...	PSICOLINGÜÍSTICA	
61	en principal	al principio	L							A	3	Confunde dos palabras parecidas.	sg
62	no lo tomaba	no tomaba	S	Pr	adic	III					2		
63	después unos días	después de unos días	S	P	omis	III					2		
64	pesé	pensé	M					II			3	Confunde dos palabras fonológicamente cercanas.	sg
65	para saber el Mexico	para conocer México	L							A	1	Confunde el significado de <u>saber</u> y <u>conocer</u> .	sg
66	el Mexico	México	S	Art	adic	III					2	Posiblemente hace analogía con frases como: <u>el México de hoy</u> , <u>el México moderno</u> , etc.	sg
67	es nesesario	era necesario	S	V	T	IV					4	(Ver Error # 23)	
68	mucho cosas	muchas cosas	S	Adj	G	I					1	(Ver Error # 28)	
69	mucho cosas	muchas cosas	S	Adj	N	I					1	(Ver Error # 29)	
70	se puede	podía	S	Pr	adic	III					2	(Ver Error # 27)	sg
71	se puede	podía	S	V	T	IV					4	(Ver Error # 23)	
72	se puede	podía	S	V	Ps	IV					4		

101

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-9

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	cali fija ción	PSICOLINGÜÍSTICA	
73	Ahí encontré	Ahí me di <u>cu</u> en ta de	L						B	4	(Ver Error # 46)	sc
74	los mexicano	los mexicanos	E								Se consideró distracción al escribir, ya que otras veces ha escrito bien esta misma palabra.	
75	Ø	son	S	V	omis	IV				4	(Ver Error # 23)	
76	un poco dife- rente	un poco dife- rentes	S	Adj	N	I				1	(Ver Error # 29)	
77	que los	a los	S	CC	Pr x P	II				3	Al hacer una comparación, <u>sig</u> te que debe emplear necesaria- mente <u>que</u> , porque así lo ha aprendido. Ignora ciertas res- tricciones. Posible transición.	sc
78	otros países	de otros paí- ses	S	P	omis	III				2		
79	tiene	tienen	S	V	N	I				1		
80	Ø	son	S	V	omis	IV				4	(Ver Error # 23)	
81	amable	amables	S	Adj	N	I				1	(Ver Error # 29)	
82	tiene	tienen	S	V	N	I				1		

100

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-10

No	IDENTIFICACION	CATEGORIZACION			EVALUACION				COMENTARIOS	EXPLICACION		
		INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	VE	V	VE	S	M	T			E	
83	que tiene los mexicanos	G	S	Ad Or						1	No se da cuenta de que añadir esa oración es redundante.	sg
84	muchos esuela	muchas escuelas	S	Adj	G					1	Ignora restricciones de la regla general.	sg
85	esuela	escuelas	E								Se consideró distracción al escribir porque otras veces lo ha hecho bien.	
86	muchos esuela	muchas escuelas	S	St	N					1	(Ver Error # 29)	
87	para que aprenden	para que aprendieran	S	V	T					4	A lo largo de su trabajo, es notable su desconocimiento o casi nulo empleo del subjuntivo. Sólo lo emplea correctamente dos veces, pero curiosamente sólo en el presente del verbo IR ( <u>vaya</u> ).	sg
88	estaría padre	seré padre	S	V	S/E es					4	Parece ignorar usos específicos del verbo SER. Es probable que haya escuchado expresiones con ESTAR + <u>padre</u> , sin advertir que el significado es distinto.	sg
89	estaría padre	seré padre	S	V	T					4	Ve la acción como probable en el futuro, más que seguramente posible, y por eso opta por el <u>prespetórico</u> .	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-11

Nº	CLASIFICACIÓN				EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN		
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	PSICOLINGÜÍSTICA	
*	tremendo accidente de autobús									*Esta frase no se consideró errónea, pues aunque la construcción es un tanto anómala, en pruebas con nativohablantes no se señaló la existencia de error en el sentido que hemos tomado para los fines de este trabajo.	
90	no me iría	no iré	S	Pr	adic	III				2 (Ver Error # 27)	sg
91	no me iría	no iré	S	V	T	IV				4 (Ver Error # 89)	
92	el dios	en Dios	S	CC	Art x P	IV				4 Es posible que el error se dé debido a la confusión entre ambas palabras que son distintivas sólo por un fonema.	sg
93	viviremos	viviríamos	S	V	T	IV				4 Quizá ve la acción como segura en el futuro, más que probable, y por eso emplea el futuro.	sg
94	muy contento	muy contentos	S	Ad	N	I				1 (Ver Error # 29)	
95	(NO NOS MOLESTO QUE) esos perros	(NO NOS MOLESTO QUE) esos perros ladraran, estuvieran, comieran	S	V	omis	IV				4 Omite el verbo por ignorar la presencia del relativo y el singular del verbo.	sg
96		vieran, comieran	S	V	N	II				3 Se marca este error por haber discordancia con el verbo del enunciado por completar.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-12

CLASIFICACION						EVALUACION				APLICACION		
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L		PSICOINGÜENICA	
97	nos estábamos	estábamos	S	Pr	adic	III				2	La presencia del reflexivo en el enunciado quizá lo lleva a suponer que debe emplearlo para completar también. (Ver -- Error # 27)	sg
98	eran bueno	son buenos	S	V	T	IV				4	(Ver Error # 10)	sg
99	eran bueno	son buenos	S	Adj	N	I				1	(Ver Error # 29)	
100	de libro	del libro	S	Art	omis	III				2		
101	me pensé	pensé	S	Pr	adic	III				2	(Ver Error # 27)	sg
102	habría	había habido	S	V	T	IV				4	Posiblemente desconoce los tiempos compuestos, y emplea uno que sí conoce y que cree adecuado.	sg
103	(SIEMPRE YO HABIA CREIDO <u>QUE</u> ) los libros	(SIEMPRE YO HABIA CREIDO <u>EN</u> ) los libros	S	CC	Pr x P	III				2		
104	por que	porque	M				II			3	(Ver Error # 47)	sg
105	tu	ø	U					III		2		
106	vas a venir	fueras a venir	S	V	Md	IV				4	(Ver Error # 87)	sg
107	que me deja	es quedarme	S	V	omis	IV				4	No siente necesario escribir	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-13

Nº	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	calif. (100 a 109)		PSICOLINGÜÍSTICA
108	<u>me</u> deja	quedarme										el verbo porque antes hay otro. No se califica porque el error se da con el cambio del error anterior.
109	me deja	quedarme	S	V	vc x inf	IV						4 Ignora que cuando no hay cambio de sujeto, la oración subordinada va en infinitivo.
110	me deja	quedarme	L						A			3 Siente cercano el significado de DEJAR y QUEDAR.
111	lo	Ø	S	Pr	adic	III						2
112	regaron	regalaron	M					II				3 Posible cruce entre voces pa- recidas.
113	que me regaron los juguetes	los juguetes que me regalaron	S	O		II						3 Ignora que el orden de las oraciones que modifican al sujeto, puede dar como resultado oraciones ambiguas e incluso con distinto significado. (Ver Error # 49)
114	que estas problemas	que (pasen, sucedan, haya...) estos problemas	S	V	omis	IV						4 (Ver Error # 95)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

2-14

CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1970 1972 1976	PSICOLINGÜÍSTICA
115	estas problemas	estos problemas	S	Ad	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.
116	(LO QUE ME	(LO QUE ME GUS-	S	V	omis	IV				4	Ignora la presencia de <u>lo</u> .
117	GUSTA) porque	TA) es que	S	CC	C x Pr	III				2	

## COMPOSICIÓN: ALUMNO 3

## La vida de las expatriadas

1  
 Muy a menudo la vida de las ~~señoras~~ expatriadas parece muy  
 2 3  
**facile**, muy agradable para las ~~señoras~~ que estan siempre en  
 el mismo país, en la misma ciudad.  
 4 5 6 7 8  
 Pero no es tan facil **que lo** parece al **primer** visto .  
 9  
**Cada vez** debemos adaptarnos al idioma, a la mentalidad, a las  
 10 11  
 costumbres, a la medicina y al **fui** a la cocina del país (para  
 los franceses es muy importante)  
 12 13  
 Soy muy **timide** y para mi es un esfuerzo muy grande de **hablar**,  
 14 15 16  
 de **hacirme** conocer cuando la gente no **hace** el primer paso,  
 17  
**no va adelante de mi** .  
 18 19  
 Me acuerdo una anecdota. Una vez llegando **en** una ciudad nue-  
 20 21 22  
 va, **yo he llamado** una señora, prima de una amiga "Buenos  
 23  
 días, señora, soy amiga de su prima Brigitte, ella me ha dicho



52

a ser completamente autonomios . Podemos comparar el modo

53

de vida la concepción de la familia de la educacion en

varios paises.

Entonces somos mas tolerantes porque vemos que nuestros

54

55

56

critérios no son los mismos fuera Aprendemos a escuchar

57 58

los otros y salir de nuestro estrecho camino.

## ALUMNO 3

1. SI YO FUERA MILLONARIO compraría una casa cerca del mar.
2. PARA EL SIGLO XXI Mexico va a tener muchos problemas de contaminación.
3. AYER A ESTA HORA estaba en la escuela.
4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA era una alumna muy estudiosa.
5. LUISA QUIERE QUE la ayudes.
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO no voy al cine hoy.
7. ANTES YO SIEMPRE iba al trabajo en bicicleta o a pie.
8. SI PUDIERAMOS VIVIR EN OTRO PAIS viviríamos en Francia.
9. NO NOS MOLESTO QUE <sup>59</sup>compráramos este coche.
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE <sup>60</sup>Elsa cantara muy bien.
11. CUANDO OI EL RUIDO <sup>61</sup>tenía miedo por mi coche.
12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE <sup>62</sup>fueras <sup>63</sup>desportiva.

13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO de hacer este ejercicio.

14. PARA MAÑANA tenemos ejercicios muy difficiles.

15. CUANDO VENGA MARIA LUISA preguntale la fecha de su

<sup>64</sup>  
despedida.

<sup>65</sup>  
16. NUNCA PENSE QUE tu pudieras pasar este examen.

<sup>66</sup>  
17. LO QUE ME GUSTARIA HACER una carrera de relaciones  
exteriores.

<sup>67</sup>  
18. NO ME INTERESAN los estudios politicos .

<sup>68</sup>  
19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE regresemos este año en Francia.

<sup>69</sup>  
20. LO QUE ME GUSTA es conocer unos paises nuevos.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

3-1

No	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN						APLICACIÓN		
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	1995 2000 2009	PSICOLINGÜÍSTICA	
1	señoras	mujeres	L						A	1	Emplea una palabra que puede ser usada en forma indistinta en otros contextos.	sg
2	facile	fácil	M					I		1	Posible interferencia del francés.	
3	señoras	mujeres	L						A	1	(Ver Error # 1)	sg
4	tan facil que lo parece	tan fácil como parece	S	CC	Pr xAdv	II				3	Sabe que la formación de un grado comparativo se hace con el relativo <u>que</u> ; ignora que cuando es comparativo de igualdad se emplea <u>como</u> .	sg
5	tan facil que lo parece	tan fácil como parece	S	Art	adic	I				1		
6	al primer visto	a primera vista	S	Art	adic	I				1	Posible analogía con expresiones como: <u>al primer momento</u> , <u>al primer instante</u> , etc.	sg
7	al primer visto	a primera vista	S	Adj	G	I				1	Comete el error al concordarlo con <u>visto</u> .	sg
8	al primer visto	a primera vista	S	St	G	I				1	Quizá sólo conoce el participio de VER e ignora que hay un sustantivo.	sg

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

3-2

No.	CLASIFICACION			EVALUACION					EXPLICACION			
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	E	PSICOLINGÜISTICA		
9	Cada vez	todas las veces, siempre	U						III	2	Siente que debe aclarar la periodicidad de la acción y por eso emplea <u>cada</u> . Posible interferencia del francés.	
10	al fui	(el) ir	S	Art	sust				II	3		
11	al fui	(el) ir	S	V	vc x inf				IV	4		
12	tímide	tímida	M						I	1	(Ver Error # 2)	
13	esfuerzo muy grande de hablar	esfuerzo muy grande hablar	S	P	adic				III	2	Posiblemente hace analogía con algunas expresiones que se forman con ciertos adjetivos + <u>de</u> + inf como: <u>difficil de hacer</u> , <u>fácil de decir</u> , etc.	
14	de hacerme conocer	darme a conocer	S	P	adic				III	2	(Ver Error # 13)	
15	de hacerme conocer	darme a conocer	L							A	3	Posible analogía con <u>hacerme entender</u> , por ejemplo.
16	no hace	no da	L							A	3	Recorre a una palabra que conoce como una estrategia comunicativa.
17	no va adelante de mi	no se me adelanta	L							D	1	Emplea palabras que conoce en contextos nuevos. Estrategia comunicativa.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

3-3

Nº	CLASIFICACION					EFECTACION				EXPLICACION	PUNTAJE	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L			1000 1000 1000
18	Me acuerdo una anecdota	Me acuerdo de una anecdota	S	P	omis	I				1	Es muy probable que sepa que los verbos <u>acordarse</u> y <u>recordar</u> son sinónimos, pero ignora que <u>acordarse</u> siempre debe ir seguido de la preposición <u>de</u> .	sg
19	llegando en	llegando a	S	P	sust en/a	III				2	Posible analogía con expresiones como: <u>estando en una ciudad</u> - <u>viviendo en una ciudad</u> , etc.	sg
20	yo	Ø		U					III	2		
21	he llamado	llamé	S	V	A	IV				4	Cuatro veces emplea el antepresente en vez del pretérito. Quizá conoco con anterioridad la norma hispana para el uso de estos tiempos, por lo que aunque se da cuenta de que las acciones son perfectivas, no emplea el tiempo adecuado para la norma mexicana. Posible interferencia del francés (quizá emplea un falso cognado). Emplea correctamente el antepresente sólo una vez.	
22	una señora	a una señora	S	P	omis	I				1	Omisión de <u>a</u> antes de objeto indirecto de persona por analogía con otros casos en que no lleva.	sg

M O D E L O D E A N A L I S I S D E E R R O R E S

3-4

Nº	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN						EXPLICACIÓN			
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L		cal: 100 / 150	PSICOLINGÜÍSTICA	
23	me ha dicho	me dijo	S	V	A	IV					4	(Ver Error # 21)	
24	vivemos	vivíamos, vivimos	M				I					1	Analogía con las formas que cambian la <u>i</u> por <u>e</u> en la tercera conjugación.
25	vivemos	vivíamos	S	V	T	IV					4		
26	me gustare	me gustaría	M				I				1		
27	me gustare	me gustaría	S	V	T	IV					4		
28	de encontrarle	conocerla	S	P	adic	III					2		
29	de encontrarle	conocerla	L							A	3	Possible interferencia del francés; quizá recurre a un falso cognado.	
30	de encontrale	conocerla	S	Pr	sust	III					2	Por su uso vacilante, el alumno puede confundirse al emplear estas formas.	
31	Miercoles	el miércoles	S	Art	omis	III					2		
32	tu	Ø	U						III		2		
33	has llamado	llamaste	S	V	T	IV					4	(Ver Error # 21)	
34	yo	Ø	U						III		2		

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

3-5

No	CLASIFICACION			EVALUACION				EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	PSICOLINGÜÍSTICA
35	me he dicho	me dije	S	V	A	IV				4 (Ver Error # 21)
36	"la barba"	"me está haciendo la barba"	L						B	4 Posible estrategia comunicativa. Ha escuchado esta expresión coloquial, pero la ha entendido en forma incompleta.
37	yo	ø	U					III		2
38	encontrar una persona	conocer a una persona	L						A	3 (Ver Error # 29)
39	encontrar una persona	conocer a una persona	S	P	omis	I				1 (Ver Error # 22)
40	yo	ø	U					III		2
41	a este situación	en esta situación	S	P	sust a/en	III				2
42	a este situación	en esta situación	S	Adj	G	I				1 Quizá emplea el masculino por su analogía con la <u>o</u> de situación, por ignorar el género de una palabra terminada en consonante.
43	encontrar una persona	encontrar a una persona (conocer a una persona)	L						A	3 (Ver Error # 29). Aunque ahora esa palabra no resulta inadecuada, se marcó como error por que antes lo cometió dos veces; aquí se ve como coincidencia.

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

3-6

No.	CLASIFICACION			EVALUACION					EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	cali. final	PSICOLINGÜÍSTICA
44	encontrar una persona	encontrar a una persona	S	P	omis	I				1	(Ver Error # 22)
45	yo	ø		U				III		2	
46	Yo	ø		U				III		2	
47	no deba	no debo, no debería	S	V	Md	IV				4	
48	liarme	ligarme, relacionarme, involucrarme		L					B	2	Posible interferencia del francés; quizá recurre a un falso cognado.
49	voy a quitar	voy a dejar		L					A	3	Posible interferencia del francés; quizá de nuevo recurre a un falso cognado.
50	este casa	esta casa	S	Adj	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.
51	este vida	esta vida	S	Adj	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.
52	autonomios	autónomos		M					I	1	Hace una analogía con <u>autonomía</u> , que es del mismo campo semántico.
53	de	ø	S	P	adic	III				2	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

3-7

CLASIFICACION						EVALUACION				EXPLICACION		
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	...	PSICOLINGÜÍSTICA	...
54	criteros	critérios	M				I			1		
55	fuera	afuera	L						A	1	Confunde palabras del mismo campo semántico. Ignora usos específicos de las mismas.	sg
56	escuchar los otros	escuchar a los demás	S	P	omis	I				1	(Ver Error # 22)	sg
57	escuchar los otros	escuchar a los demás	L						A	1	Emplea una palabra que puede ser usada en forma indistinta en otros contextos.	sg
58	y salir	y a salir	S	P	omis	III				2		
59	(NO NOS MOLESTO QUE) compraramos	(NO NOS MOLESTO _____) comprar	S	V	vc x inf	IV				4	Sabe que las oraciones subordinadas se construyen frecuentemente en subjuntivo; ignora que cuando no hay cambio de sujeto se utiliza el infinitivo, quizá siente que debe conjugar en la persona de plural por la presencia de nos, y puede ser que la del relativo le lleve a pensar que forzosamente debe emplear el subjuntivo, ya que esto lo hace en 3 de las 5 veces que aparece el relativo en la parte de enunciados, sólo en dos ocasiones es correcto.	sg

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

3-8

CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION			
No.	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	en la Prueba	PNICOLOGIA	Explic.	
60	cantara	cantará	E										
61	Cuando oí el ruido tenía miedo	Cuando oí el ruido tuve miedo	S	V	Acp	IV				4	Se consideró equivocación por que es muy probable que el error sólo se deba a la omisión del acento ortográfico, ya que en 26 ocasiones lo omite, aunque sin alterar el significado de las palabras; además, en las cuatro ocasiones de empleo claro del subjuntivo en la parte de completar, sólo una vez comete error.		
62	fueras	eras	S	V	Md	IV				4	Quizá esta alumna ha aprendido que muchas veces se emplea co pretérito cuando una acción posterior, perfecta y acabada y construida por ende en pretérito, interrumpe aquélla que era continua e imperfecta, por lo que es posible que no atienda tanto a lo que significa, como a la forma en que está expresada. Posible falla en técnicas y/o materiales de enseñanza.		
												Es probable que la presencia del relativo la lleve a pensar que forzosamente debe emplear subjuntivo. (Ver Error # 59)	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

3-9

Nº	CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1970 1971 1976		PSICOLINGÜÍSTICA
63	desportiva	deportista	M				I				1	Sabe que la palabra deriva de <u>deporte</u> , pero al mismo tiempo es posible que tenga una interferencia del francés.
64	despedida	salida (?)	L									No se califica debido a que la interpretación es un tanto incierta.
65	tu	ø	U					III			2	
66	ø	es	S	V	omis	IV					4	
67	los estudios políticos	los estudios sobre política	L						B		4	No siente que cambie el sentido de <u>estudios</u> al colocar un adjetivo calificativo en vez de un complemento adnominal. Estrategia comunicativa.
68	en Francia	a Francia	S	P	sust en/a	III					2	Analogía con expresiones como: <u>vivir en Francia</u> , <u>estar en -- Francia</u> , etc.
69	unos países	países	S	Art	adic	III					2	No siente que <u>unos</u> sea redundante para referirse a un número indeterminado, en contextos como éste.

## COMPOSICIÓN: ALUMNO 4

Un poco antes de Navidad viajé a Veracruz, Jalapa y El Tajín  
 1 por tres días. Antes de los 2 días 3 estaba muy cansada del  
 viaje en avión a Mexico. No me provocó 4-5 ningun deseo de via-  
 jar. pero fue 6 lastima que los días de mi viaje correspondie-  
 ran 7 8 la vacaciones de Navidad. Porque había mucha gente en  
 todas partes y tuve mucha dificultad en 9 escoger 10 los bolletos  
 11 de autobus.

Sin embargo fui a Veracruz sin ninguna 12 problema. En cuando 13  
 llegé, me sorprendió 14 de 15 la clima. Allí en Veracruz hacía mucho  
 calor como 16 verano y la gente trayeron 17-18-19 vestidos sin mangas.

Anteriormente una de mis amigas me aconsejó 20-21 que hacía mucho  
 calor allí. Pero 22 me olvidaba 23 completamente por el frío de Me-  
 xico. Entonces me ponía 24 una 25 **camisa** 26 con largas mangas, y ade-  
 más mi 27 **chaque** encima. Imagine 28 cuanto calor tenía yo. Pero me  
 gusta 29 verano más en los 30 estaciones 31 y pronto me acostumbré de



ALUMNO 4

- 57 58  
1. SI YO FUERA MILLONARIO **viajería** todo el mundo.
- 59 60  
2. PARA EL SIGLO XXI ya **terminó la conquista** .
3. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA , **tocaba la guitarra**  
**con frecuencia.**
- 61  
4. LUISA QUIERE QUE **le** ayuden sus hijos.
- 62  
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO , **no voy a la universidad de pie.**
- 63  
7. ANTES YO SIEMPRE **me levantaba a las seis en** la mañana.
- 64  
8. SI PUDIERAMOS VIVIR EN OTRO PAIS , **se** cambiaría mucho  
65  
**la vida.**
9. NO NOS MOLESTO QUE **nos visitara Ud. anoche.**
- 66  
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE **sea** divertido trabajar contigo.
11. CUANDO OI EL RUIDO , **se me cayó la taza de café.**
- 67  
12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE **viajáramos** a Mexico.
- 68 69  
13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO **que fuéramos** al cine.

14. PARA MAÑANA habrá terminado la tarea.

15. CUANDO VENGA MARIA LUISA ,dile que me espere aquí.

16. NUNCA PENSE QUE fueras tan mal amigo.

17. LO QUE ME GUSTARIA HACER es escuchar la <sup>70</sup> musica brasileña.

18. NO ME INTEREAN los libros que me <sup>71</sup> trayiste .

19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE <sup>72</sup> tengas un exito en el examen.

20. LO QUE ME GUSTA es que me enseñes portugués.

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

No	CLASIFICACION			EVALUACION						EXPLICACION				
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1911 1910 1909	PSICOLINGÜÍSTICA	sg		
1	por tres días	tres días	S	P	adic	III								
2	Antes de los días	Antes de esos días	S	CC	ArtxAdj	III								
3	estaba	estuve (había estado)	S	V	Acp	IV					4	Generaliza el modo de acción de ESTAR y siente la acción como iterativa, sin considerar el complemento que lo acompaña y lo vuelve perfecto.	sg	
4	No me provocó	No tenía	L							A	3	Quizá amplía el significado de provocar.	sg	
5	No me provocó	No tenía	S	V	Apc	IV					4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.	sg	
6	fue lastima	fue una lástima	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 2)		
7	correspondieran la vacaciones	correspondieran con las vacaciones	S	P	omis	III					2	Vacilación en el uso de las preposiciones.	sg	
8	la vacaciones	las vacaciones	E										Si se observa el resto de su trabajo, ésta es la única vez que no concuerda el número -	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

4-2

No	CLASIFICACION					EVALUACION				EXPLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	I	L	1-2-3-4-5-6	PSICOLINGÜÍSTICA
9	en escoger	(para) conseguir	S	P	sust						entre sustantivo y adjetivo, por lo que se consideró un <u>lapsus</u> al escribir.
10	en escoger	para conseguir	L						A	3	No se califica porque el error se da con el cambio del error inmediato. Usa indistintamente palabras que en ciertos contextos aparecen relacionadas.
11	de autobus	del autobús	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 2)
12	sin ninguna problema	sin ningún problema	S	Adj	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.
13	En cuando	En cuanto	M					II		3	Posible confusión entre palabras fonológicamente semejantes.
14	me sorprendió de la clima	me sorprendió el clima	S	P	adic	III				2	(Ver Error # 7)
15	la clima	el clima	S	Art	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.
16	como verano	como en verano	S	P	omis	III				2	(Ver Error # 7)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

4-3

No.	IDENTIFICACIÓN	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN						EXPLICACIÓN			
		INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	o de P s i c o l o g í a	PSICOLINGÜÍSTICA	sg		
17	la gente tra- yeron	la gente traía	S	V	Ps	III						2	Piensa que la palabra <u>gente</u> es plural.	sg
18	trayeron	(trajeron)	M				II					3	Hace analogía con otros verbos de la 2a. conjugación, como <u>crear</u> , <u>leer</u> , etc.	sg
19	trayeron	traían	S	V	Apc	IV						4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.	sg
20	me aconsejó	me había dicho	L							A		3	Usa indistintamente palabras que en ciertos contextos aparecen relacionadas.	sg
21	me aconsejó	me había dicho	S	V	T	IV						4	Utiliza el adverbio <u>anteriormente</u> para aclarar que esta acción sucede antes; sabe que debe emplear un tiempo con aspecto perfectivo, pero quizá aún no domina los tiempos compuestos.	sg
22	Pero me olvida- ba	Pero se me ol- vidó	S	Pr	omis	III						2	Vacilación en el uso de los verbos reflexivos. Posible transición en el aprendizaje.	sg
23	olvidaba	olvidó	S	V	Acp	IV						4	Siente la acción como iterati- va.	sg
24	me ponía	me puse	S	V	Acp	IV						4	Emplea el copretérito quizá porque hace una descripción. (Po	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

No.	CLASIFICACION					EVALUACION				EXPLICACION			
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	Indicador	PSICOLOGIA		
25	una camisa	una blusa	L							A	1	Posiblemente ignora que <u>camisa</u> es una prenda masculina.	sg
26	con largas mangas	con mangas largas	S	Adj	O	III					2	Quizá desconoce que el orden de los adjetivos puede, en ocasiones, dar un matiz específico a la oración.	sg
27	mi chaque	mi chaqueta	M					I			1	Aprendizaje incompleto de una palabra.	sg
28	Imagine	Imagínese	S	Pr	omis	III					2	(Ver Error # 22)	sg
29	los estaciones	las estaciones	S	Art	G	II					3	Tal vez emplea el masculino por analogía con la <u>o</u> de <u>estaciones</u> , por ignorar el género de una palabra terminada en consonante.	sg
30	me gusta verano más en los estaciones	el verano es la que más me gusta de las estaciones	S	O		IV					4		
31	me acostumbré de la clima	me acostumbré al clima	S	P	sust	III					2	(Ver Error # 7)	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

CLASIFICACION					EXCELENCIA					PSICOINGENIERIA	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	F	I		
32	la clima	el clima	S	Art	G	I					1 (Ver Error # 15)
33	toropical	tropical	M				I				1 Es claro que ha oído la palabra, aunque no la puede transcribir correctamente. Posible interferencia de su LM.
34	Fortunadamente	Afortunadamente	M				I				1 Analogía con la palabra <u>fortuna</u> .
35	dió	daba	S	v	Apc	IV					4 (Ver Error # 19)
36	se vió	se veía	S	v	Apc	IV					4 (Ver Error # 19)
37	descansandose	descansando	S	Pr	adic	III					2 (Ver Error # 22)
38	en confiansa	a gusto, cómodamente, tranquilamente	L							A	1 Estrategia comunicativa.
39	balconio	balcón	M				I				1 Estrategia comunicativa.
40	el torre	la torre	S	Art	G	I					1 Quizá emplea el masculino por analogía con la <u>e</u> de <u>torre</u> , por ignorar el género de una palabra terminada en esa vocal.
41	diferente de	diferente a	S	P	sust	III					2 (Ver Error # 7)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

4-6

No	CLASIFICACION			EVALUACION				DESCRIPCION				
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	PSICOLOGIA DEL LENGUAJE		
42	en cuando	cuando	S	P	adic	III				2	Agrega la preposición debido a su posible confusión fonológica con <u>cuanto</u> . (Ver Error # 13)	sg
43	fue sucio	estaba sucio	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 19)	sg
44	fue sucio	estaba sucio	S	V	S/E se	IV				4	Quizá utiliza el verbo SER por analogía con expresiones como: <u>el mar es azul, el mar es hermoso</u> , etc.	sg
45	una taza de cerveza	un tarro de cerveza	L						A	1	Ignora que existe una palabra precisa para nombrar ese objeto. Recurre a otra que ya conoce como una estrategia comunicativa.	sg
46	abajo	hacia abajo	S	P	omis	III				2	Quizá omite la preposición por sentirla redundante.	sg
47	producieron	(produjeron)	M					I		1	Lo conjuga como verbo regular.	sg
48	producieron musica	tocaba	S	V	Ps	III				2	Piensa que la palabra <u>banda</u> es plural. (Ver Error # 17)	sg
49	producieron musica	tocaba	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 19)	sg
50	produjeron musica	tocaba	L						C	2	Estrategia comunicativa.	sg

131

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

4-7

CLASIFICACION							EVALUACION					EXPLICACION	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	val. (100-1000)	PSICOLINGÜÍSTICA		
51	por todas las partes	por todas partes	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 2)		
52	hasta muy tarde de la noche	hasta muy noche, hasta muy tarde	U					III		2	No siente que sea redundante.	sg	
53	tropicales	tropicales	M					I		1	(Ver Error # 33)		
54	muy temprano	tan temprano	S	Adv	sust	III				2	Confusión entre adverbios de cantidad.	sg	
55	en la mañana	a la mañana	S	P	sust en/a	III				2	Analogía con expresiones como: <u>en la mañana, en la tarde, etc.</u>	sg	
56	siguiente	siguiente	M					I		1	Posible analogía con otros adjetivos terminados en <u>ente</u> que no tienen diptongo como: <u>congruente, frecuente, consecuente, etc.</u>	sg	
57	viajería	viajaría	M					I		1	Posiblemente hace analogía con la palabra <u>viaje</u> .	sg	
58	viajería todo el mundo	viajaría por todo el mundo	S	P	omis	III				2	Analogía con expresiones como: <u>conocer todo el mundo, visitar todo el mundo, recorrer todo el mundo, etc.</u>	sg	
59	ya terminó	ya habrá terminado	S	V	T						No se califica porque la sustitución de antesfuturo por pre-	sg	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

4-8

CLASIFICACIONES						EVALUACION				EXPLICACION	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L		PSICOLINGÜÍSTICA
60	la conquista	?	L							A 3	término tiende a presentarse en el español de México, aunque * particularmente en lengua oral.
61	le ayuden	la ayuden	S	Pr							No se califica debido a la vacilación de estos pronombres en la norma mexicana. sg
62	de pie	a pie	S	P	sust	III				2	Posible analogía con: <u>estar de pie</u> , <u>quedarse de pie</u> , etc. sg
63	a las seis en la mañana	a las seis de la mañana	S	P	sust	III				2	(Ver Error # 55) sg
64	se cambiaría	cambiaría	S	Pr	adic	III				2	(Ver Error # 22) sg
65	la vida	nuestra vida	S	CC	Art xAdj	III				2	Posiblemente desconoce el cambio de matices provocado por el cambio de artículo a adjetivo. sg
66	que sea divertido	que es divertido	S	V	Md	IV				4	
67	viajáramos	viajaríamos	S	V	Md	IV				4	Siente la acción como probable o factible, sin considerar el verbo <u>crear</u> , quizá por eso emplea el subjuntivo. sg

\*Cf. J. Moreno de Alba, Valores de las formas verbales en el español de México, UNAM, México, 1978, p. 98-99.

13

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

4-9

No	CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	Cal. (100/100)	PSICOLINGÜÍSTICA	
68	que fuéramos	de ir	S	CC	Pr x P							
69	que fuéramos	de ir	S	V	vc x inf	IV				4		
70	la musica brasileña	música brasileña	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 2)	
71	trayiste	trajiste	M				I			1	(Ver Error # 18)	sg
72	un exito	éxito	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 2)	





40                      41                      42  
Al fin , cuando yo tenía que regresar a Seattle, se puso  
43  
muy triste el viejito y me dijo que "Tú eres mi nieta ame-  
44  
ricana, y yo soy tú papa-nino Mexicano. Espero que regresas  
45                      46                      47                      48-49  
pronto a Mexico". Y , cuando yo lo despedí , creo que  
50  
ví una lagrima en el ojo.

ALUMNO 5

1. SI YO FUERA MILLONARIO <sup>51</sup> yo <sup>52</sup> viviera en un castillo con una alberca.
2. PARA EL SIGLO XXI <sup>53</sup> yo voy a tener una fiesta en mi casa <sup>54</sup> en el nuevo año. <sup>55</sup>
3. AYER A ESTA HORA <sup>56</sup> yo estaba hablando con mi novio.
4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA <sup>57</sup> yo estudiaba mucho.
5. LUISA QUIERE QUE <sup>58</sup> yo compre un regalo para su hermano.
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO no voy a ir a la fiesta porque no me siento bien.
7. ANTES YO SIEMPRE trabajaba todos los sábados, pero ahora no.
8. SI PUDIERAMOS VIVIR EN OTRO PAIS <sup>59</sup> aprendiéramos <sup>60</sup> otra idioma.
9. NO NOS MOLESTO QUE <sup>61</sup> ella se fue ayer.
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE <sup>62</sup> tú eres muy simpática.
11. CUANDO OI EL RUIDO <sup>63</sup> yo salí de la casa a ver lo que <sup>64</sup> pasó en la calle.

65

12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE si yo fuera bonita,  
tendría muchos novios.

13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO para calificar los  
exámenes.

66

14. PARA MAÑANA yo voy a escribir un cuento en español.

15. CUANDO VENGA MARIA LUISA vamos todos a la casa de mi  
abuelita.

67

16. NUNCA PENSE QUE tú vendrías a visitarme aquí en México.

17. LO QUE ME GUSTARIA HACER es viajar mucho y conocer mu-  
chas partes del mundo.

68

18. NO ME INTERESAN las películas Francésas .

69

70

19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE algún día tendré veinte  
hijos.

20. LO QUE ME GUSTA es aprender cosas de otras culturas.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-1

No.	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN					APLICACIÓN
			N1	N2	NS	S	M	U	L	1969 1968 1966	
1	yo	ø	U						III	2	Olvida o ignora la redundancia de los pronombres personales en español. Posible interferencia del inglés.
2	yo	ø	U						III	2	(Ver Error # 1)
3	fui	me fui	S	Pr	omis	I				1	
4	en Culiacán	a Culiacán	S	P	sust en/a	III				2	Analogía con: <u>vivir en México</u> , <u>en Sinaloa</u> ; quizá siente que debe emplear otra preposición pues ya ha escrito <u>a</u> antes.
5	como un estudiante	como estudiante	S	Art	adic	III				2	Posible interferencia del inglés.
6	Yo	ø	U						III	2	(Ver Error # 1)
7	Y	ø	S	C	adic	III				2	El empleo constante de esta conjunción (11 veces), y su uso innecesario (4 veces), quizá se deba a que la alumna la ha escuchado frecuentemente en lengua oral.
8	yo	ø	U						III	2	(Ver Error # 1)
9	no entendí	no entendía	S	V	Apc	IV				4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-2

No.	CLASIFICACION			EVALUACION					APLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	PSICOLOGUINISTICA
10	yo	ø	U					III	2	(Ver Error # 1)
11	bolsas de viajar	maletas	L						C	2 Ignora la palabra precisa y recurre a otras que conoce para explicarla. Estrategia comunicativa.
12	yo	ø	U					III	2	(Ver Error # 1)
13	yo	ø	U					III	2	(Ver Error # 1)
14	me imaginaba	me imaginé	S	V	Acp	IV				4 Analogía con el modo de acción del verbo <u>imaginarse</u> .
15	El día	Al día	S	Art	sust	III			2	
16	a los demás	(al resto)	L							No se califica porque esta sustitución se presenta en el habla de muchos mexicanos.
17	Habían	(Eran)	L							No se califica, ya que el empleo de esta forma es frecuente en el español de México.
18	mucha	mucho	S	CC	Adj x Adv	II			3	Siente que <u>mucho</u> debe modificarse a <u>familia</u> , y no al verbo que ha elidido.
19	de la mía	que la mía	S	CC	P x Pr	II			3	Sabe que un grado comparativo se hace en ocasiones con <u>de</u> .

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

5-3

No.	CLASIFICACION			EVALUACION					EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	col. 11, 12, 13, 14, 15	PSICOINGÜSTICA
20	yo	ø	U						III	2	ignora que cuando no es de su prioridad se emplea <u>que</u> . A - prendizaje incompleto.
21	recordé	recordaba	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 1)
22	a sus nombres	sus nombres	S	P	adic	III				2	(Ver Error # 9)
23	vivió	vivía	S	V	Apc	IV				4	Posiblemente añada <u>a</u> ante objeto directo, por analogía con otros casos en que la lleva.
24	enseguida	de junto	L						C	2	(Ver Error # 9)
25	y	ø	S	C	adic	III				2	Cruce de palabras con significado cercano, que en otros contextos son permutables.
26	yo	ø	U						III	2	(Ver Error # 7)
27	proximo	siguiente	L						A	1	(Ver Error # 1)
28	fuimos	íbamos	S	V	Apc	IV				4	Cruce de palabras con significado cercano, que en otros contextos son permutables. Posible interferencia del inglés.
29	en la granja	a la granja	S	P	sust en/a	III				2	(Ver Error # 9)
											(Ver Error # 4)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-4

Nº	CLASIFICACION				EVALUACION				PSICOLINGÜÍSTICA			
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	VI	Nº	VI	S	M	U			I	
30	¡Que lugar bonita!	¡Qué bonito lugar!	S	Adj	G	I				1	Quizá usa el femenino por la a de <u>lugar</u> , por ignorar el género de una palabra terminada en consonante.	sg
31	¡Que lugar bonita!	¡Qué bonito lugar!	S	Adj	O	III				2	Sabe cuál es el orden común del adjetivo en español. Ignora usos particulares.	sg
32	Yo	Ø	U					III		2	(Ver Error # 1)	
33	lo mejor que todo	lo mejor de todo	S	CC	Pr x P	III				2	Aprendizaje incompleto de los grados comparativos. Posible resultado de técnicas de enseñanza fallidas. (Ver Error # 19)	sg
34	dejaron	dejaban	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 9)	sg
35	descansamos	descansábamos	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 9)	sg
36	me enseñó	me enseñaba	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 9)	sg
37	fuímos	íbamos	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 9)	sg
38	comer en un restaurante	comer a un restaurante	S	P	sust en/a	III				2	Posible analogía con expresiones como: <u>Comer en casa</u> , <u>en la playa</u> . (Ver Error # 4)	sg
39	y	Ø	S	C	adic	III				2	(Ver Error # 7)	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-

CLASIFICACION						EVALUACION					EXPLICACION			
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	...	...	PSICOLINGÜÍSTICA		
40	Al fin	Finalmente	L								C	2	Cruce de palabras que pertenecen al mismo campo semántico.	sg
41	yo	Ø	U									2	(Ver Error # 1)	
42	tenía	tuve	S	V	Acp	IV						4	Generaliza el modo de acción de <u>tener</u> .	sg
43	que	Ø	S	Pr	adic	III						2		
44	regresas	regreses	S	V	Md	IV						4	Hay inconsistencia en el uso del presente de subjuntivo. Parece desconocer hasta usos específicos como éste.	sg
45	y	Ø	S	C	adic	III						2	(Ver Error # 7)	sg
46	yo	me	S	Pr	sust	II						3		
47	le despedí	me despedí de él	S	Pr	sust	II						3	Cruce de pronombres. Posible problema de transición. Estrategia comunicativa.	sg
48	despedí	despedí	M								I	1	Cruce con las formas irregulares del verbo <u>despedir</u> .	sg
49	despedí	me despedí	S	Pr	omis	II						3		
50	en el ojo	en su ojo	S	Pr	sust	II						3	Posiblemente desconoce el cambio de matices provocado por	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-6

Nº	CLASIFICACION			EVALUACION				EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	I	PSICOLINGÜÍSTICA
51	yo	ø	U					III	2	el cambio de artículo a adjetivo. (Ver Error # 1)
52	viviera	viviría	S	V	Md	IV			4	El uso del subjuntivo quizá esté propiciado por la presencia de otro antes. Tal vez ve la acción como probable más que condicional.
53	yo	ø	U					III	2	(Ver Error # 1)
54	en el nuevo año	por (para) el año nuevo	S	P	sust	IV			4	
55	el nuevo año	el año nuevo	S	Adj	O	III			2	Posiblemente desconoce que el orden de los adjetivos puede, en ocasiones, dar un matiz específico a la oración.
56	yo	ø	U					III	2	Aquí también se consideró error por la sistematicidad con la que se ha presentado. (Ver Error # 1)
57	yo	ø	U					III	2	(Ver Error # 1)
58	yo	ø	U					III	2	(Ver Error # 56)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-7

CLASIFICACION						EVALUACION					APLICACION	
No.	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	Calif. (100)	PSICOLINGÜÍSTICA	sg
59	aprendiéramos	aprenderíamos	S	V	Md	IV				4	(Ver Error # 52)	sg
60	otra idioma	otro idioma	S	Adj	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.	sg
61	fue	fuera	S	V	Md	IV				4		
62	tú	∅	U					III		2	(Ver Error # 1)	
63	yo	∅	U					III		2	(Ver Error # 1)	
64	pasó	había pasado	S	V	T	IV				4	Sabe que debe usar un tiempo pasado con aspecto perfectivo, pero posiblemente desconoce las formas compuestas.	sg
65	yo	∅	U					III		2	(Ver Error # 56)	
66	yo	∅	U					III		2	(Ver Error # 1)	
67	tú	∅	U					III		2	(Ver Error # 1)	
68	las películas Francésas	las películas francesas	S	Adj	G	I				1		
69	tendré	tenga	S	V	Md	IV				4	Ve la acción como futura, y quizá no siente necesario marcar la posibilidad de ésta en el modo por la presencia de la palabra probable.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-8

CLASIFICACION				EVALUACION				EXPLICACION		
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	PSICOLINGÜÍSTICA
70	viente	veinte	M				I		1	

COMPOSICIÓN: ALUMNO 6

## QUINCE AÑOS

1 2 3  
 Yo era estudiante de secundaria, estaba sufriendo por  
 4 5 6  
 los exámenes **entradas** **em** las escuelas superiores.  
 7  
 Es decir, tuvimos que pasar el examen de ingreso.  
 8-9  
 Es que había muchos **proteyidentes** para ingresar a las es-  
 cuelas superiores, sin embargo no había muchas escuelas, por  
 10-11 12-13 14  
 consiguiente, se **producía** muchos **malos** efectos a los pa-  
 15 16 17  
 dres que **tengan** hijos **estudiantiles** .: algunos padres **tocan**  
 18 19 20  
 con los **maestros** para que sus hijos tengan **buen** **exitos** .  
 21 22-23 24  
 Y casi todos los padres **adaptan** a los maestros particula-  
 25  
 res para sus **niños** .  
 26 27  
 Además **ellos** frecuentemente dan un sobre que tiene una **can**  
 tidad de dinero casi increíble como un soborno.  
 28 29  
 Yo también era un sacrificio **de** Ellos.

30

Yo experimenté todos los casos mencionados pero, Al acer-

31 32 33 34  
carse el tiempo de Examen, yo vagaba con malos amigos

35 36 37  
a algun lugar interesante .

38 39 40  
Todos los lugares donde yo encontré con mis Amigos, me

41  
dieron mucha alegría. Me parecía que era muy misterioso,

42 43 44  
por supuesto, En fin , yo Me reprobé el examen de ingre-

45 46 47  
so. Mis padres se desesperaron que yo había vagado con

mis Amigos y luego había recibido malas calificaciones.

48 49 50  
Yo he pensado que lo que pasó era una cosa muy imprudente

y un tipo de curiosidad.

51  
De todos modos, tuve que estudiar en una Escuela que se

52 53 54  
consta en los estudiantes inferiores ,por lo tanto, seguía

andando con tales cuates.

55 56 57  
Un día, yo encontré un libro de ingles que está escrito por

58 59  
frases sencillas de un Escritorio de mi amigo, este aconte-

60 61  
 cimiento me asombró. Es que ese libro ~~es~~ para los prin-  
 62 63  
 cipiantes de inglés. Después de Esa fecha , yo me quedé  
 64  
 en mi escritorio. Empezé a estudiar desde principio.

65 66  
 Al mes siguiente, yo pude tomar el octavo lugar de mi cla-  
 67 68-69  
 se, y luego, podía tomando el primer lugar constantemente.

70  
 Claro que pasé el examen de universidad. Después de esos  
 esfuerzos.

71  
 hoy en día, nuestro país no les ha permitido a los estudian-

72  
 tes que tengan sus maestros particulares y ha abolido el sig-

73-74 75  
 tema de Examen de ingreso para que quiten los reacciones

76 77 78 79 80 81  
 mencionados y los cargos pesados de Estudiantes, y

82 83  
 eduquen a los juveniles normalmente.

84 85 86  
 Es decir, es unico país que no hay libertad Educable

87  
 parcialmente, pero, en realidad, aparentemente el gobierno

88  
 coreano no admite la competencia libre de los estudiantes

hasta <sup>88</sup> ~~ala~~ preparatoria. Sin embargo internamente todavía existe mucha competencia.

En otros terminos, todavía existe el examen de <sup>90</sup> universi  
dad, la ley no admite la competencia totalmente, <sup>91</sup> sino <sup>92</sup>

<sup>93</sup> admite parcialmente. De tal <sup>94</sup> manera, han existido muchos

problemas latentes. Tal vez <sup>95</sup> debería <sup>96-97</sup> explotar estos asun

tos estudiantiles algún día.

ALUMNO 6

1. SI YO FUERA MILLONARIO viajaría a todo el mundo. 98
2. PARA EL SIGLO XXI ~~destruiría~~ casi la mitad del mundo. 99
3. AYER A ESTA HORA hice la tarea.
4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA jugaba con las niñas.
5. LUISA QUIERE QUE yo llegue al tiempo. 100 101
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO no ~~gastaré~~ el tiempo en un país muy aburrido. 102
7. ANTES YO SIEMPRE trabajaba en la casa.
8. SI PUDIÉRAMOS VIVIR EN OTRO PAIS gozaría otra parte de vida. 103 104
9. NO NOS MOLESTO QUE hiciera el trabajo.
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE es muy difícil para aprender el otro idioma. 105 106
11. CUANDO OÍ EL RUIDO pensaba que viniera otro temblor. 107 108

12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE la vida es muy latosa. 109
13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO para este curso. 110
14. PARA MAÑANA yo prepararé algo. 111
15. CUANDO VENGA MARIA LUISA yo te acompañaré a tu casa. 112
16. NUNCA PENSE QUE hubiera otro problema en este año. 113
17. LO QUE ME GUSTARIA HACER yo les presentaré a uds. 114 115
18. NO ME INTERESAN hacer los apuestas. 116 117 118-119
19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE saliera de la casa sin que  
121  
no me vean. 120
20. LO QUE ME GUSTA ir a la escuela, me dan mucha alegría. 122 123

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-1

No	IDENTIFICACIÓN	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN					PSICOINGÜENIA	EXPLICACIÓN		
		INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L			100 100 0,00%	
1	Yo era	Cuando era	S	Adv	omis	III					2		
2	Yo	Ø	U								III	2	Ignora que los pronombres personales se omiten cuando son redundantes. En este caso se marcó el error, pues aunque aquí no es inadecuado, a lo largo de su trabajo se presenta sistemáticamente.
3	estaba sufriendo	sufría	S	V	A	IV						4	
4	los exámenes entradas	los exámenes de admisión	S	P	omis	III						2	Inconsistencia en el uso de las preposiciones. Posible problema de enseñanza.
5	los exámenes entradas	los exámenes de admisión	L								A	3	Ignora la palabra precisa y emplea otra que conoce como estrategia comunicativa.
6	en	a	S	P	sust en/a	III						2	(Ver Error # 4)
7	tuvimos	teníamos	S	V	Apc	IV						4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.
8	protendientes	(pretendientes)	M								I	1	Cruce entre dos prefijos: <u>pro</u> / <u>pre</u> , de los que desconoce su significado preciso.

MÓDULO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-2

No	IDENTIFICACION			EVALUACION						EXPLICACION		
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	A1	A2	A3	S	M	P	L	PSICOINGENIERIA		
9	protendientes	aspirantes	L						A	3	Siente cercano el significado de estas palabras e ignora usos específicos de las mismas.	ss
10	se producía	(se producían)	S	V	N	III				2	Este alumno, cuando trastoca el orden común de la oración (sujeto, verbo, complemento), y coloca el sujeto al final de la misma, no lo concuerda con verbo, sino con las palabras inmediatas.	s
11	se producía	se generaban	L						A	1	Desconoce la palabra precisa y amplía el significado de otra que ya conoce. Estrategia comunicativa.	ss
12	malos	negativos	L						A	1	Estrategia comunicativa.	ss
13	muchos malos efectos	muchos efectos negativos	S	Adj	O	II				3	Posiblemente desconoce que el orden de los adjetivos puede, en ocasiones, dar un matiz específico a la oración.	ss
14	a	en	S	P	sust a/en	III				2	(Ver Error # 4)	
15	que tengan	que tenían	S	V	Md	IV				4		

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-3

No.	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN						EXPLICACIÓN			
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	crit. / Inter. / ción	PSICOLINGÜÍSTICA	sg.	
16	estudiantiles	estudiantes	L							A	1	Desconoce que la palabra <u>estudiante</u> se adjetiva en ciertos contextos, y por eso recurre a un 'verdadero' adjetivo. Estrategia comunicativa.	sg.
17	tocan	acuden	L							A	3	Estrategia comunicativa.	sg.
18	mastros	maestros	E									Se consideró <u>lapsus</u> al escribir, ya que en otras ocasiones emplea esta misma palabra correctamente.	
19	buen exitos	éxito	S	Adj	adic	I					1	Posiblemente desconoce que la palabra <u>éxito</u> significa por antonomasia algo bueno; no siente que sea redundante.	sg.
20	exitos	éxito	S	St	N	I					1	Quizá siente que <u>éxitos</u> debe concordar de algún modo con <u>hijos</u> .	sg.
21	y	ø	S	C	adic	III					2		
22	adaptan	(adoptan)	M					II			3	Confusión entre dos palabras fonológicamente cercanas.	sg.
23	adaptan	contratan	L							A	3	Estrategia comunicativa (Ver Error # 11)	sg.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-4

Nº	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN						EXPLICACIÓN	ps.		
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	NS	S	M	U	L			cal. / error	PSICOLINGÜÍSTICA
24	los maestros	maestros	S	Art	adic	III					2	Inconsistencia en el uso de los artículos. Posible problema de enseñanza.	
25	niños	hijos	L							A	1	Emplea una palabra que puede ser usada en forma indistinta en otros contextos.	sg
26	ellos	Ø	U						III		2	(Ver Error # 2)	
27	dan	les dan	S	Pr	omis	III					2		
28	yo	Ø	U						III		2	(Ver Error # 2)	
29	de Ellos	para ellos	S	P	sust	III					2	(Ver Error # 4)	
30	Yo	Ø	U						III		2		
31	tiempo	día	L							A	1		
32	de	del	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 24)	
33	yo	Ø	U						III		2	(Ver Error # 2)	
34	vagaba	andaba de vago, paseaba, salía	L							A	1	Deriva el verbo del sustantivo que conoce.	sg
35	a	por	S	P	sust	III					2	(Ver Error # 4)	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-5

No.	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	Calificación	PSICOLINGÜÍSTICA
36	algun lugar	lugares	S	Adj	adic	III				2	
37	interesante	interesantes	E								No se marca el error de plural porque se da con el cambio del error anterior. La omisión de la <u>e</u> se consideró <u>lapsus</u> al escribir.
38	yo	ø	U					III		2	(Ver Error # 2)
39	encontré	me encontraba	S	Pr	omis	III				2	Inconsistencia en el uso reflexivo de los verbos. Posible -- transición en el aprendizaje.
40	encontré	me encontraba	S	V	Apc	IV				4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.
41	me dieron	me daban	S	V	Apc	IV				4	(Ver Error # 40)
42	En fin	finalmente	L						C	2	Cruce de palabras pertenecientes al mismo campo semántico.
43	yo	ø	U					III		2	(Ver Error # 2)
44	me reprobé	reprobé	S	Pr	adic	III				2	(Ver Error # 39)
45	que	porque	S	CC	Pr x C	II				3	
46	yo	ø	U					III		2	(Ver Error # 2)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-6

No.	CLASIFICACIÓN			EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN			
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	I	PSICOLINGÜÍSTICA	
47	había vagado	había andado de vago, había estado, salido	L						A	1 (Ver Error # 34)	sg
48	Yo	Ø	U					III		2 (Ver Error # 2)	
49	era	fue	S	V	Acp	IV				4 Generaliza el modo de acción de <u>ser</u> y siente la acción como iterativa.	sg
50	una cosa	algo	L						C	2 Se vaciló en calificarlo, debido a la frecuencia con que en México en lengua oral.	sg
51	que se consta	que consta	S	Pr	adic	III				2 (Ver Error # 39)	sg
52	en	de	S	P	sust	III				2 (Ver Error # 4)	
53	los	Ø	S	Art	adic	III				2 (Ver Error # 24)	
54	estudiantes inferiores	estudiantes de bajo nivel	L						B	2 Emplea una palabra que conoce en un contexto nuevo; el significado no es impreciso, sino inadecuado para el contexto. Estrategia comunicativa.	sg
55	yo	Ø	U					III		2 (Ver Error # 2)	
56	está	estaba	S	V	T	IV				4 No sigue su hilo narrativo.	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-7

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	calificación	PSICOLINGÜÍSTICA	sg.
57	por	con	S	P	sust	III				2	(Ver Error # 4)	
58	de	en	S	Art	sust	III				2	(Ver Error # 4)	
59	un	el	S	Art	sust	III				2	(Ver Error # 24)	
60	es	era	S	V	T	IV				4	(Ver Error # 56)	
61	los	Ø	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 24)	
62	esa fecha	ese día	L						A	1	Emplea una palabra que puede ser usada en forma indistinta en otros contextos.	sg
63	yo	Ø	U					III		2		
64	desde principio	desde el principio	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 24)	
65	yo	Ø	U					III		2	(Ver Error # 2)	
66	pude tomar	obtuve, ocupé	L						C	2	Estrategia comunicativa.	sg
67	podía tomando	(pude tomar)	S	V	Acp	IV				4	Siente la acción como iterativa, por eso la refuerza con el adverbio <u>constantemente</u> , pero no atiende al complemento que la acompaña y lo vuelve perfectivo.	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-8

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					APLICACIÓN			
No.	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	1974 1973 1972	PSICOLINGÜÍSTICA		
68	podía tomando	(pude tomar)	S	V	ger xinf	IV					4	Sabe que en ocasiones el gerundio puede emplearse como complemento directo, pero ignora que sólo específicamente con verbos que significan percepción sensible o intelectual (ver, oír, sentir, recordar, etc.) o representación (describir, representar, etc.). (Cf. S. Gili y Gaya, <u>Curso superior de sintaxis española</u> , Pueblo y Educación, La Habana, 1980, p. 197). Luna Traill sólo registra 10 testimonios con gerundio referido al objeto directo, y el gerundio se sustituye por infinitivo en una oración únicamente, y con el verbo <u>ver</u> (cf. E. Luna Traill, <u>Sintaxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México</u> , UNAM, México, 1980, p.107-108).	sg
69	podía tomando	pude obtener, ocupar	L								D 1	Estrategia comunicativa	sg
70	de universidad	de la universidad	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 24)	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-9

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN				
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN			N1	N2	N3	S	M	U	L	Ind. (Transición)	PSICOLINGÜÍSTICA	
71	ha permitido	permite	S	V	T	IV						4	Posiblemente el alumno ha oído el uso del antepresente, con valor temporal de presente, pero ignora sus restricciones. Transición en el aprendizaje.	sg
72	sus	∅	S	Adj	adic	III						2		
73	para que quiten	para (quitar)	S	V	vc x inf	IV						4	Sabe que las oraciones finales se construyen con un verbo en subjuntivo. Ignora que cuando no hay cambio de sujeto, se emplea infinitivo. (Regla incompleta).	sg
74	para que quiten	para evitar	L								A	3	Comprende el significado de la palabra <u>quitar</u> , pero la emplea inadecuadamente. Estrategia comunicativa.	sg
75	los reacciones	las reacciones	S	Art	G	I						1	Quizá emplea el masculino por analogía con la <u>o</u> de <u>reacción</u> , por ignorar el género de una palabra terminada en consonante.	sg
76	reacciones mencionados	reacciones mencionadas	S	Adj	G	I						1	(Ver Error # 75)	sg
77	los cargos	las cargas	S	Art	G	I						1	Comete el error al emplear el sustantivo masculino.	sg

\* J. Moreno de Alba, op. cit. p.56-57.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-10

CLASIFICACION						EVALUACION				EXPLICACION		
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	col. 1000 1100	PSICOLINGÜÍSTICA	
78	los cargos	las cargas	S	St	G	II				3	Cruce de palabras de morfología semejante. Ignora que el cambio de género de esta palabra, produce a su vez un cambio de significado.	sg
79	los cargos pesados	las cargas pesadas	S	Adj	G	I				1	Comete el error al emplear el sustantivo masculino.	
80	de Estudiantes	en, para los estudiantes	S	P	sust	III				2	(Ver Error # 4)	
81	Estudiantes	los estudiantes	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 24)	
82	eduquen	educar	S	V	vc x inf	IV				4	(Ver Error # 73)	sg
83	juveniles	jóvenes	L						A	1	Ignora que <u>joven</u> puede adjetivarse. (Ver Error # 16)	sg
84	es único país	es el único país	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 24)	
85	hay	tiene	L						A	3	Siente cercano el significado de <u>haber</u> y <u>tener</u> .	sg
86	Educable	de educación	L						B	2	Quizá ignora el uso de los complementos adnominales como modificadores del sustantivo. (Ver Error # 16)	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-11

No.	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	cali /100 (100)	PSICOLINGÜÍSTICA	un.
87	parcialmente	totalmente	L						A	3	Posiblemente ignora que al emplear el adverbio <u>no</u> , forzosamente debe utilizar <u>totalmente</u> , porque si no, neutraliza el significado que quiere dar, aunque en líneas siguientes sí emplea ambos adverbios correctamente; es factible que aún no distingue el significado preciso de estas palabras y por eso las confunda.	sg
88	de	en	S	P		III				2	(Ver Error # 4)	
89	hasta ala preparatoria	hasta la preparatoria	S	P	adic	III				2	Posible analogía con expresiones como: <u>voy a la preparatoria</u> , <u>vamos a la universidad</u> , etc.	sg
90	de universidad	de la universidad	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 24)	
91	sino	pero	S	C	sust	III				2	Sabe que debe emplear una restricción, pero equivoca la elección. Transición en el aprendizaje.	sg
92	Ø	la	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 24)	
93	De tal manera	De esta manera	L						A	1	Emplea una palabra que puede ser usada en forma indistinta en otros contextos. Desconoce	sg

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

5-12

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	Indicador	PSICOLINGÜÍSTICA	sg
94	han existido	existen (siguen existiendo)	S	V	T	IV				4	sus usos específicos. (Ver Error # 71)	
95	debería	deberían	S	V	N	I				1	No siente que el sujeto sea <u>asuntos</u> y por eso no pluraliza. (Ver Error # 10)	sg
96	debería explotar	explotarán	S	V	adic	III				2		
97	debería explotar	explotarán	S	V	T	IV				4		
98	viajaría a	viajaría por	S	P	sust	III				2	(Ver Error # 4)	
99	destruiría*											
100	yo	ø	U					III		2	(Ver Error # 2)	
101	al tiempo	a tiempo	S	CC	Art x P	III				2	Posible analogía con expresiones como: <u>al mismo tiempo, al tiempo de hacerlo, etc.</u>	sg
102	gastaré	desperdiciaré, pasaré	L						A	3		
103	gozaría	disfrutaría	L						A	1		
104	otra parte	otro modo	L						A	3		

\* Se eliminó por resultar incierta su interpretación.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-13

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN		
No.	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	calificación	PSICOLINGÜÍSTICA	gram
105	para aprender	de aprender	S	P	sust	III				2	(Ver Error # 4)	
106	el otro	otro	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 24)	
107	pensaba	pensé	S	V	Acp	IV				4	Generaliza el modo de acción de <u>pensar</u> y siente la acción como iterativa.	sg
108	que viniera	que venía	S	V	Md	IV				4		
109	es	era	S	V	T	IV				4	(Ver Error # 56)	
110	yo	Ø	U					III		2	(Ver Error # 2)	
111	yo	Ø	U					III		2	(Ver Error # 2)	
112	compañaré	acompañaré	M				I			1	Deriva el verbo por analogía con <u>compañía</u> , <u>compañero</u> , etc.	sg
113	hubiera	habría	S	V	Md						No se califica debido a que esta sustitución: pretérito de subjuntivo x pospretérito con los verbos <u>querer</u> , <u>deber</u> y <u>poder</u> , es frecuente en el español de México*.	
114	yo	Ø	U					III		2	(Ver Error # 2)	

\* J.M. de Alba, op. cit. p.108.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-14

CLASIFICACION				EVALUACION				EXPLICACION				
Nº	IDENTIFICACION	INTERFERENCIAS Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	salvacion	PSICOLINGÜÍSTICA	
115	(LO QUE ME GUSTARIA HACER)yo les presentaré a uds.	les presentará a ustedes (LO QUE ME GUSTARIA HACER)	S	O		IV				4	El alumno sabe que la sintaxis del español es flexible: ignora restricciones dentro de esa flexibilidad.	sg
116	(NO ME INTERESAN) hacer*	(NO ME INTERESAN) hacer	S	V	N	II				3	Por analogía con <u>verbo conjugado + infinitivo</u> ('quieren hacer', 'piensan salir') produce <u>me interesan hacer</u> .	sg
117	los apuestos	las apuestas	S	Art	G	I				1	Comete el error al emplear el sustantivo masculino. (Ver -- Error # 77)	
118	apuestos	apuestas	S	St	G	II				3	(Ver Error # 78)	sg
119	los apuestos	apuestas	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 24)	
120	que saliera	que salga	S	V	Md	IV				4	Sabe que debe emplear un subjuntivo, pero equivoca el tiempo.	sg
121	sin que no me vean	sin que me vean	S	Adv	adic	III				2	Ignora que la palabra <u>sin</u> implica por antonomasia una negación, por lo que no siente que añadir <u>no</u> sea redundante. (Ver Error # 87)	sg

\* En este enunciado algunos alumnos ignoraron el plural del verbo y, aunque esté bien construida su oración sujeto, se marcará el error de discordancia en el verbo.

107.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

6-1

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	col. / f. / /an	PSICOLINGÜÍSTICA	
122	ir	es ir	S	V	omis	IV				4	Omite el verbo posiblemente por creer que no es necesario, ya que antes y después hay otros verbos.	sc
123	me dan mucha alegría	me da mucha alegría	S	V	N	I				1	No siente que el sujeto sea alegría. (Ver Error # 10)	sc

## COMPOSICIÓN: ALUMNO 7

## Mi viaje de Carnaval

Desde <sup>1</sup> mucho tiempo mis amigos <sup>2</sup> planearon un viaje para el  
 Carnaval de Veracruz. <sup>3</sup> Fuimos a las doce de la noche el jue  
 ves <sup>4</sup> por <sup>5</sup> Autobus. Llegamos a Veracruz a las sieste de la ma  
 ñana <sup>6</sup> el día <sup>7</sup> siguiente. Tomamos un taxi para llegar al Hotel  
 Diligencia <sup>8</sup> es <sup>9</sup> localizada <sup>10</sup> en el Zocalo. Llegamos al hotel  
 y <sup>11</sup> quisieramos <sup>12</sup> subir a nuestros cuartos para dormir, pero  
 los <sup>13</sup> empleos <sup>14</sup> de servicio nos dijeron que no sea <sup>15</sup> posible de  
 obtener nuestros cuartos. <sup>16</sup> Nostros <sup>17</sup> preguntamos: ¿por qué?"  
 El señor nos <sup>18</sup> dijo : que los <sup>19</sup> cuato <sup>20</sup> fueron cancelados". Le  
 dije: <sup>21</sup> "No es posible hicimos esta reservación desde un mes  
<sup>22</sup> y la agencia nos entregó el recibo hace dos días y que usted  
 no sabe nada, es mejor que hablemos con el <sup>23</sup> jere <sup>24</sup> y <sup>25</sup> el va a  
 llegar a las diez de la mañana". Entonces Mi amigo fue a llamar

26 27 28  
 a Mexico a otro amigo, quien va venir mas tarde a Vera-  
 29 30 31 32 33  
 cruz, de hablar con la agencia para decir que tenemos  
 34-35 36 37 38-39  
 bastante problema con el Hotel y a buscarnos otro ho-  
 40 41  
 tel porque no hay lugar el hotel está lleno. Regresamos al  
 42 43  
 hotel para ver si ha llegado por fin el jera pero todo el  
 44  
 mundo sabe como son las cosas aquí mucha paciencia .  
 45 46  
 Estuvimos en la sala del Hotel tantas horas que empiezá a  
 47 48 49 50 51  
 dormir en una silla. Por fin vino el jera nosotros  
 52 53  
 explicamos el problema. Mostró una carta de la agencia que  
 54 55 56 57 58 59  
 va cortar todas las relaciones de negocio . Llamamos  
 otra vez a Mexico para ver que onda\*. Pues nada de nuevo. Estu-  
 60 61 62  
 vimos enojados que fuimos a comer algo cera del puerto pa-  
 63 64-65  
 ra cambiar de atmosfero y respirar aire fresco. Vuelvamos  
 66 67  
 al hotel nada de cambio hicimos otras llamadas a Mexico. Fue  
 68  
 inutil. Pagamos otra vez los cuartos y por fin a las cuatro de

69

70

la tarde nos ~~claron~~ las habitaciones. Estuve tan cansada

71

72

dormí hasta el **siguiente** día. A nuestro regreso a Me-

73

74

xico esta agencia **tenía** **muchas** problemas con nosotros

75

76

pero **devolvió** el dinero.

ALUMNO 7

77

1. SI YO FUERA MILLONARIO quisiera comprar una isla.

78

2. PARA EL SIGLO XXI el mundo se va a poner muy extraña .

3. AYER A ESTA HORA estuve comiendo en un restaurante francés con un amigo.

79-80-81

82

4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA esta traviosa .

83

5. LUISA QUIERE QUE le acompañe al cine.

84

85

6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO a discutir un poco contigo.

86

87

7. ANTES YO SIEMPRE estaba puntual .

88-89-90

91

8. SI PUDIERAMOS VIVIR EN OTRO PAIS gustaríamos en Africa.

92

93

9. NO NOS MOLESTO QUE venga a vernos en la casa.

94

10. SIEMPRE HE PENSADO QUE tu vives con tus padres.

11. CUANDO OI EL RUIDO me asusté.

95

12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE vendría a vivir aquí con nosotros.

13. TODAVIA NO HARIAN TENIDO TIEMPO para hablar sobre el  
viaje.

96  
14. PARA MAÑANA voy a hacer mis tareas .

97  
15. CUANDO VENGA MARIA LUISA iremos todas al cine.

98  
16. NUNCA PENSE QUE te quedarás aquí más tiempo.

99 100  
17. LO QUE ME GUSTARIA HACER en la noche ir ala disco.

101 102 103  
18. NO ME INTERESAN a ver estas personas.

104 105-106  
19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE Juan tiene algunas

problemas.

107  
20. LO QUE ME GUSTA hacer hoy pues todavía no se.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-1

CUESTIONARIO						EVALUACION					EXPLICACION		
No.	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	VI	V	VS	S	M	U	L	100 750 500	PSICOLOGIA LINGÜÍSTICA		
1	Desde mucho tiempo	Desde hace mucho tiempo	S	V	omis	IV					4	Posiblemente supone que al usar la preposición <u>desde</u> , ya no es necesario un verbo, pues cuando emplea esa misma construcción con <u>hace</u> , pero sin la preposición, no comete error.	
2	plancaron	habían planeado	S	V	T	IV					4	Sabe que debe emplear un tiempo con aspecto perfectivo, <u>por</u> que siente acabada la acción, pero ésta es anterior a <u>hace</u> (omitido) <u>mucho tiempo</u> . Es posible que esta omisión provoque el error, o quizá aún no conoce los tiempos compuestos; sin embargo, esta permuta no parece infrecuente en el español de México*.	
3	Fuimos	Nos fuimos	S	Pr	omis	III					2	Vacilación en el uso de los verbos reflexivos.	
4	por autobús	en autobús	S	P	sust	III					2	Posible confusión con expresiones como: <u>mandar algo por autobús</u> .	sg
5	sieste	siete	M						I		1	Posible cruce con la palabra <u>siesta</u> en español e interferencia a su vez del francés	

\*J. Moreno de Alba, ibidem, p.83.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-2

CATEGORIZACION					EVALUACION					EXPLICACION	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	VI	Nº	NS	S	M	I	L	OTROS	PSICOLOGIA LINGÜÍSTICA
6	el día	al día, del día	S	P	omis	III				2	sieste.
7	sigüente	siguiente	M				I			1	
8	es localizada	que está localizada	S	Pr	omis	III				2	
9	es localizada	está localizado	S	V	S/E se	IV				4	Elección equivocada entre dos opciones ( <u>es/esta localizado</u> ), por ignorar las restricciones de una regla.
10	localizada	localizado	S	Adj	G	I				1	Concuerda el adjetivo con <u>Di-ligencia</u> , por ser la palabra inmediata, y no con <u>hotel</u> .
11	quisieramos	queríamos	S	V	Md	IV				4	El empleo de un pretérito de subjuntivo parece indicar que la alumna lo ha oído y lo emplea como un pasado, mas sin establecer la diferencia de modo.
12	pard	para	E								Se consideró <u>lapsus</u> al escribir porque la palabra inmediata comienza con <u>d</u> .

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN			
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	hab. / uso / freq.	PSICOLINGÜÍSTICA			
13	los empleos de servicio	los empleados de servicio	L							C	2	Cruce entre dos palabras paracidas y que pertenecen al mismo campo semántico.		
14	no sea posible	no era posible	S	V	Md	IV					4			
15	de obtener	obtener	S	P	adic	III					2	Analogía con otras expresiones de SER + Adj + de + Inf como: <u>es fácil de decir</u> ; <u>fue difícil de hacer</u> , etc.		
16	Nosotros	(Nosotros)	E										En varias ocasiones omite letras o las confunde a lo largo de su trabajo, debido a que se observa que lo hizo con rapidez, es por ello que se consideran distracciones al escribir.	
17	Nosotros	Ø	U							III	2	Parece ignorar que los pronombres personales se omiten cuando son redundantes.		
18	dije	dijo	S	V	Ps	IV					4			
19	cuato	cuartos	E										Se consideró distracción al escribir porque otras veces esta misma palabra la escribe correctamente. (Ver Error # 16)	

MODELO DE ANALISIS DE ERRORES

Nº	IDENTIFICACION	SINTAXIS					EVALUACION					PSICOLINGÜÍSTICA
		VI	V2	VS	S	M	L	L	...			
20	fueron	habían sido	S	V	T	IV					4	(Ver Error # 2)
21	desde un mes	desde hace un mes	S	V	omis	IV					4	(Ver Error # 1)
22	que	q	S	Pr	adic	III					2	Comete el error por no dominar diferencias entre el lenguaje directo e indirecto.
23	jere	gerente, aminis trador	L							A	1	Posible aprendizaje incompleto de una palabra, por ignorar quizá que su uso así puede ser aceptable sólo coloquialmente.
24	y	pero	S	CC	C x P	III					2	Sabe que debe hilar los enunciados con un nexo, y opta por el más común sin atender a su funcionalidad.
25	el	q	U							III	2	(Ver Error # 16)
26	va venir	iba a llegar	S	P	omis	III					2	Quizá omite la preposición por la presencia de a en ya, que oralmente no se distingue, y por eso no la escribe.
27	va venir	iba a llegar	S	V	T	IV					4	Siente que la acción es futura, pero en el pasado, y por eso equivoca el tiempo en el discurso.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-5

CATEGORIZACION				EVALUACION					EXPLICACION			
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	VI	VS	NS	S	M	U	I	CC	PSICOLOGIA	
28	va venir	iba a llegar	L							A	3	Confusión entre dos verbos de sg movimiento.
29	de hablar	para (hablar)	S	P	sust	III					2	
30	de hablar	para que habla- ra	S	Pr	omis							No se califica porque el error se da con el cambio del error siguiente.
31	de hablar	para que habla- ra	S	V	inf x vc	IV					4	
32	para decir	para decirle	S	Pr	omis	III					2	(Posible problema de técnicas de enseñanza y de materiales)
33	tenemos	teníamos	S	V	T	IV					4	No sigue su hilo discursivo en pasado y recurre al presente para facilitar su narración.
34	bastante pro- blemas	muchos problemas	L							A	3	Usa palabras que pueden ser usadas en forma indistinta en otros contextos.
35	bastante pro- blemas	muchos problemas	S	Adj	N							No se califica porque el error se da con el cambio del error anterior.
36	bastante pro- blemas	muchos proble- mas	S	St	N							(Ver Error # 35)
37	y a buscarnos	y que nos busca- ran	S	CC	C x Pr	III					2	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-6

Nº	CONSTRUCCIÓN					EVALUACIÓN				EXPLICACIÓN	
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	VI	V	VI	S	M	I	I		
38	buscarnos	nos buscaran	S	Pr	O	III				2	(Ver Error # 32)
39	buscarnos	nos buscaran	S	V	inf x ve	IV				4	
40	no hav	no había	S	V	T	IV				4	(Ver Error # 33)
41	está lleno	estaba lleno	S	V	T	IV				4	(Ver Error # 33)
42	ha llegado	había llegado	S	V	T	IV				4	
43	jere	gerente, administrador	L						A	1	(Ver Error # 23)
44	paciencia	paciencia	M					I		1	Posible interferencia del francés.
45	empiecé	me empecé	S	Pr	omis	III				2	(Ver Error # 3)
46	empiecé	me empecé	M					I		1	Analogía con las formas que diptongan.
47	vino	llegó	L						A	3	(Ver Error # 28)
48	jere	gerente, administrador	L						A	1	(Ver Error # 23)
49	Ø	y	S	C	omis	III				2	
50	nosotros	Ø	U						III	2	(Ver Error # 17)

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-7

CLASIFICACION						EVALUACION				EXPLICACION		
No.	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	L	L	196 199 199	PSICOLINGÜÍSTICA	
51	explicamos	le explicamos	S	Pr	omis	III				2	(Ver Error # 32)	
52	o	nos	S	Pr	omis	III				2	(Ver Error # 32)	
53	Monstró	mostró	M					I		1	Posible interferencia del francés.	
54	va cortar	va a (cortar)	S	P	omis	III				2	(Ver Error # 26)	Bg
55	va cortar	suspendía	L	V	T	IV				4		
56	va cortar	suspendía	L						C	2	Estrategia comunicativa.	S
57	las relaciones	los convenios, los tratos	L						A	3	Estrategia comunicativa.	S
58	de negocio	del (negocio)	S	Art	omis	III				2		
59	negocio	negociación, trato, convenio	L						A	1	Estrategia comunicativa.	S
*	que onda										No se consideró error, ya que esta expresión es de uso frecuente en el español coloquial de México.	
60	Estuvimos	Estábamos	S	V	Apc	IV				4	Siente acabada la acción y no atiende a su aspecto iterativo.	sq

M O D E L O D E A N Á L I S I S D E E R R O R E S

7-6

CLASIFICACION			EVALUACION							PSICOLINGÜÍSTICA	
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1966 1967 1968	
61	enojados	tan enojados	S	Adv	omis	III				2	
62	cera	cerca	E								(Ver Error # 16)
63	atmosfero	atmósfera	S	St	G	I				1	
64	Vuelvamos	volvimos	M				I			1	Analogía con las formas que diptongan.
65	Vuelvamos	volvimos	M				II			3	Analogía con los morfemas de pretérito para la la. conjugación.
66	G	pero	S	P	omis	II				2	
67	nada de cambio	ningún cambio	S	CC	Adv Adj	III				2	Confusión entre expresiones de cantidad. Posible analogía con usos como: <u>nada de dinero, nada de tiempo.</u>
68	otra ver	otra vez	E								(Ver Error # 16)
69	daron	dieron	M				I			1	Lo conjuga como verbo regular.
70	Estuve	Estaba	S	V	ApC	IV				4	(Ver Error # 60)
71	dormí	que dormí	S	Pr	omis	I				1	

101

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-9

CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EVALUACIÓN		
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	tab. de errores	PSICOLINGÜÍSTICA	
72	el siguiente día	el día siguiente	S	Adj	O	III				2	Posiblemente desconoce que el orden de los adjetivos puede, en ocasiones, dar un matiz específico a la oración.	S
73	tenía	tuvo	S	V	Acp	IV				4	Generaliza el modo de acción de tener.	S
74	muchas problemas	muchos problemas	S	Adj	G	I				1	Ignora restricciones de la regla general.	S
75	devuelvo	nos devolvio	S	Pr	omis	III				2	(Ver Error # 32)	
76	devuelvo	devolvio	M					I		1	(Ver Error # 64)	S
77	quisiera comprar	querria comprar	S	V	Md	IV				4	Quizá emplea un pretérito de subjuntivo porque antes hay otro. (Aprendizaje incompleto).	S
78	extraña	extraño	S	Adj	G	I				1		
79	esta	era	S	V	S/E es	IV				4		
80	esta	era	S	V	T	IV				4		
81	esta	era	S	V	Ps	IV				4		
82	traviosa	traviesa	M					I		1		

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-10

Nº	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	Grado de error		
83	le acompañe	la acompañe	S	Pr	sust	I					1	Por su uso vacilante, la alumna puede confundirse al emplear estas formas.
84	a discutir	de discutir	S	P	sust	III					2	
85	(AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO) a discutir contigo.	(AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO) de discutir contigo.?	S	Om Or		IV					4	(Ver alumno No. 1- Error # 72)
86	estaba puntual	era puntual	S	V	S/E es	IV					4	
87	puntual	puntual	M				I				1	Posible interferencia del francés.
88	gustaríamos	nos gustaría	S	V	Ps	II					3	Parece ignorar la conjugación particular de este verbo, por eso equivoca también el pronombre.
89	gustaríamos	nos gustaría	S	Pr	sust	III					2	(Ver Error # 32 v Error # 88)
90	gustaríamos	nos gustaría vivir	S	V	omis	IV					4	Siente que no es necesario volver a escribir el mismo verbo.
91	en Africa	en uno de África	L									No se califica porque el error pertenece a otro campo: es difícil determinar si ignora lo que significa país o África.

MUESTRO DE ANÁLISIS DE REPORTES

7-11

CLASIFICACION						EVALUACION				EXPLICACION		
No	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1916 1910 1900	PSICOLINGÜÍSTICA	sg
92	venga	viniera	S	V	T	IV				4	Sabe que requiere un subjuntivo, pero confunde el tiempo. (Regla incompleta).	sg
93	en la casa	a la casa	S	P	sust en/a	III				2	Analogía con expresiones como: <u>estar en la casa</u> , <u>comer en la casa</u> , etc.	sg
94	tu	Ø	U					III		2	(Ver Error # 17)	
95	vendra	vendría	S	V	T	IV				4		
96	mis tareas	mi tarea	U					III		2		
97	iramos	iremos	M				I			1	Analogía con otros morfemas del verbo <u>ir</u> , como <u>vamos</u> .	sg
98	te quedaras	te quedarías	S	V	Md						No se evaluó debido a que sí parece haber alternancia de estas formas verbales en el español de México, en oraciones de deseo, conveniencia o posibilidad, aunque M. de Alba* admite que sus estadísticas no son suficientes.	
99	ir	es ir	S	V	omis	IV				4	Omite el verbo posiblemente por creer que no es necesario, ya que antes hay otro verbo.	sg

\* J. Moreno de Alba, *ibid.*, p.108.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-12

CLASIFICACION						EVALUACION					EXPLICACION				
No	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	NI	NO	NI	S	M	U	I	o	o	o	o	o	o
100	ala	a la	E												Se consideró distracción al escribir, ya que las otras veces que recurre a esta formación lo hace correctamente.
101	(NO ME INTERESAN) a ver estas personas.	(NO ME INTERESA) ver a estas personas.	S	V	N	II						3			(Ver alumno No. 6-Error # 116)
102	a ver	ver	S	P	adic	III							2		
103	ver estas personas	ver a estas personas	S	P	omis	III							2		Omisión de a antes de objeto directo de persona por analogía con otros casos en que no lleva.
104	tiene	tenga	S	V	Md	IV							4		En el original la alumna vacila en el empleo del subjuntivo, pero se decide por el indicativo. (Transición en el aprendizaje).
105	algunas problemas	algunos problemas	S	Ad	G	I							1		Ignora restricciones de la regla general.
106	algunas problemas	problemas	U							III			2		No siente que <u>algunos</u> sea redundante.
107	(LO QUE ME GUSTA) hacer hoy	(LO QUE QUIERO) hacer hoy	L									A	3		Emplea hoy por la proximidad semántica entre <u>gustar</u> y <u>querer</u> .

105

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

7-13

No	CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1945 1942 1905	PSICOLINGÜÍSTICA	
											(El Diccionario de Sinónimos * las señala como sinónimos. El DRAE registra en <u>gustar</u> : 4. De-sear, querer y tener complacen-cia en una cosa).	

\* Diccionario de Sinónimos y Contrarios, Edit. Varazén, México, 1971.

COMPOSICIÓN: ALUMNO 8

Matrimonio internacional

En México, es muy común <sup>1</sup> de <sup>2</sup> ver <sup>3</sup> las <sup>4</sup> parejas que cada  
<sup>5-6</sup> uno de ellos <sup>7</sup> tengan diferente nacionalidades . Pero, en

Japón, los matrimonios internacionales existen muy poco,

<sup>8</sup> por <sup>9</sup> la razón <sup>10</sup> cual Japón es un país aislado y hasta hace

<sup>11</sup> unos cientos años no tenía relación con otros países.

<sup>12</sup> <sup>13</sup> También <sup>14</sup> mayoría de los japoneses son rasistas y quieren  
 conservar su raza, su sangre.

<sup>15</sup> Cuando <sup>16</sup> yo <sup>17</sup> conocí a mi esposo, <sup>18</sup> yo no sentí nada de la di-  
 ferencia de la nacionalidad.

<sup>19</sup> Al decidir de casarme con él hablé con mi familia, entonces  
 todos me dijeron, "No", nadamas.

Nosotros \*, mi marido y yo comenzamos a convencer a mi familia  
 poco a poco. Primero a mi padre. Al conocer a mi marido, a mi

padre <sup>20</sup> le gustó mucho y me prometió <sup>21</sup> de platicar con mi madre y con mis hermanos. Después de conocerlo bien, ya nadie <sup>22</sup> podía decir "no" y me dieron la oportunidad de conocer México. Porque es muy importante adaptarse uno a otra sociedad, a otra <sup>23</sup> costumbre y <sup>24</sup> al otro lenguaje. Como tenemos <sup>25</sup> las costumbres <sup>26</sup> tan distintas, mi familia se preocupaba mucho de mí. Al principio <sup>27-28</sup> me daba mucha dificultad <sup>29</sup> de acostumbrarme a la vida social de México. Pero con <sup>30</sup> poco de aguante <sup>31</sup> conquisté la dificultad.

<sup>32</sup> Para no tener **malcomprensión** entre mi marido y yo siempre <sup>33</sup> platicábamos mucho de nosotros mismo. Tener esposo ó esposa de diferente nacionalidad <sup>34</sup> es muy difícil <sup>35</sup> para entender a otro ó a si mismo en otra sociedad.

<sup>36</sup> Creo que cuando uno <sup>37</sup> **comprenda** a otro profundamente y cuando <sup>38</sup> esté de acuerdo <sup>39</sup> puedan vivir juntos en cualquier lugar.

<sup>40</sup> Así ya tenemos diez años de **casado** <sup>41</sup> y **estamos** muy felices.

ALUMNO 8

1. SI YO FUERA MILLONARIO compraría una casa en Cancun.
2. PARA EL SIGLO XXI habrá más desarrollo espacial que ahora.
3. AYER A ESTA HORA llovía mucho en esta ciudad.
4. CUANDO (YO) ESTABA EN LA PRIMARIA me gustaba mucho leer las novelas de Thomas Hardy.
5. LUISA QUIERE QUE nosotros lleguemos a tiempo a su fiesta.
6. AUNQUE (YO) TENGA TIEMPO no me da <sup>42</sup> ganas de limpiar la casa.
7. ANTES YO SIEMPRE me ~~equivocaba~~ <sup>43 44</sup> el uso de los artículos.
8. SI PUDIERAMOS VIVIR EN OTRO PAIS tendríamos que cambiar <sup>45</sup> nuestra costumbre .
9. NO NOS MOLESTO QUE Ud. <sup>46</sup> había perdido ese libro.
10. SIEMPRE HE PENSADO QUE nuestro hijo es obediente.
11. CUANDO OI EL RUIDO pensé que <sup>47</sup> había caído algo en la cocina.

48 49

12. SIEMPRE (YO) HABIA CREIDO QUE un día habrá la paz

en todo el mundo.

13. TODAVIA NO HABIAN TENIDO TIEMPO para resolver el examen.

50

14. PARA MAÑANA sera posible que haya alguna noticia de él.

15. CUANDO VENGA MARIA LUISA por favor dígale que se quite

su sombrero.

16. NUNCA PENSE QUE nuestros amigos fueran tan flojos.

51

17. LO QUE ME GUSTARIA HACER es viajar todo el mundo.

18. NO ME INTERESAN los programas de T.V.

19. ME PARECE POCO PROBABLE QUE encuentre mi anillo perdido.

20. LO QUE ME GUSTA es ser una maestra perfecta.

CLASIFICACION					EVALUACION					EXPLICACION			
Nº	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	L	1966 1969	PSICOLOGICA		
1	común de ver	común ver	S	P	adic	III					2	Analogía con expresiones de Adj + <u>de</u> + inf, como: <u>fácil de hacer</u> , <u>difícil de decir</u> , etc. Debido al contacto estrecho de esta alumna con la lengua oral, es altamente factible que <u>es-uche</u> con mucha frecuencia la inclusión de esta preposición.*	53
2	las parejas	parejas	S	Art	adic	III					2	Vacilación en el uso de los artículos. (Posible problema de enseñanza).	
3	que	en las que	S	P	omis	III					2	Vacilación en el uso de las preposiciones.	
4	que	en las que	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 2)	
5	tengan	tienen	S	V	Md	IV				4			
6	tengan	tienen	S	V	N	I					1	No siente que el sujeto sea <u>cada uno</u> , sino <u>ellos</u> , y por eso pluraliza.	53
7	nacionalidades	nacionalidad	S	St	N	I					1	Siente que <u>nacionalidad</u> debe concordar con <u>ellos</u> ; no advierte su independencia sintáctica.	54

\* Cf. Marina Arjona "Anomalías en el uso de la preposición de en el español de México", Anuario de Letras, Vol. XVI, 1978.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

8-2

No	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	100 100		PSICOLINGÜÍSTICA
8	por la razón	la razón	S	P	adic	III					2	(Ver Error # 3)
9	la razón	la razón es	S	V	omis	IV					4	
10	cual	que	S	Pr	sust	III					2	Sabe que debe emplear un relativo, pero equivoca la elección.
11	cientos años	cien años	S	Adj	sust	III					2	Ignora restricciones de la regla general. Hace analogía con <u>doscientos años, trescientos años</u> , etc.
12	Tambien	Además	S	Adv	sust	II					3	Confusión entre adverbios semánticamente cercanos. Ignora sus restricciones.
13	mayoria	la mayoría	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 2)
14	yo	Ø	U						III		2	Quizá no advierte que sea redundante.
15	yo	Ø	U						III		2	(Ver Error # 14)
16	nada de la diferencia	ninguna diferencia	S	CC	Adv xAdj	III					2	Confusión entre expresiones de cantidad. Analogía con usos como: <u>nada de dinero, nada de tiempo</u> , etc.

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

8-3

No	CLASIFICACION					EVALUACION					PSICOLINGÜÍSTICA	
	IDENTIFICACION	INTERPRETACION Y RECONSTRUCCION	NI	Nº	N3	S	M	C	L	valor puntu- cion		
17	la diferencia	diferencia	S	Art	adic	III					2	(Ver Error # 2)
18	de la	por la	S	P	sust	III					2	(Ver Error # 3)
19	Al decidir de casarme	Al decidir casarme	S	P	adic	III					2	(Ver Error # 1)
*	Nosotros											No se consideró error, ya que al observar todo su trabajo, es claro que el uso que quiere dar es enfático.
20	le gustó mucho	le cayó muy bien, le simpaticizó mucho	L						D		3	Ignora particularidades del verbo GUSTAR.
21	prometió de platicar	prometió platicar	S	P	adic	III					2	(Ver Error # 1)
22	podía	pudo	S	V	Acp	IV					4	Siente la acción como iterativa y no atiende al complemento que la acompaña y la vuelve perfecta.
23	costumbre	costumbres	S	St	N	I					1	Ignora usos particulares de esta palabra.
24	al otro	a otro	S	Art	adic	I					1	Posible analogía con expresiones como: <u>al otro día</u> .

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

8-4

No.	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN		
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	C	L	valor de uso	PSICOLINGÜÍSTICAS		
25	las costumbres	costumbres	S	Art	adic	I					1	(Ver Error # 2)	
26	de mí	por mí	S	P	sust	III					2	(Ver Error # 1 y Error # 3)	
27	me daba	tuve	S	V	Acp	IV					4	(Ver Error # 22)	
28	me daba mucha dificultad	tuve mucha dificultad	L							A	1	Possible analogía con expresiones como: <u>me da mucho trabajo</u> , <u>me daba mucha flojera</u> , <u>me dio mucha risa</u> , etc.	S
29	de acostumbrarme	para acostumbrarme	S	P	sust	III					2	(Ver Error # 1 y Error # 3)	
30	con poco	con un poco	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 2)	
31	conquisté	vencí	L							A	1	Siente cercano el significado de <u>conquistar</u> y <u>vencer</u> , pero desconoce su uso específico para determinados contextos.	S
32	malcomprensión	incomprensión	L							A	1	Estrategia comunicativa.	S
33	nosotros mismo	nosotros mismos	S	Adj	N	I					1		
34	para entender	para poder entender	S	V	omis	IV					4		
35	a otro	al otro	S	Art	omis	III					2	(Ver Error # 2)	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

3-5

Nº	CLASIFICACIÓN					EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	calif. base 1000	PSICOLINGÜÍSTICA	
36	comprenda	comprende	S	V	Md	IV				4	Ve la acción como factible, más que segura, y por eso emplea el subjuntivo.	S
37	a otro	al otro	S	Art	omis	III				2	(Ver Error # 2 y Error # 35)	
38	esté	está	S	V	Md	IV				4	(Ver Error # 36)	S
39	puedan	pueden	S	V	Md	IV				4	(Ver Error # 36)	S
40	de casado	de casados	S	St	N	I				1		
41	estamos muy felices	somos muy felices	S	V	S/E es	IV				4	Confusión entre dos posibles usos: <u>estamos felices/somos felices</u> . Ignora que al no sentirse como transitoria la situación, se emplea el verbo SER.	S
**	nosotros										Es claro que el uso que quiere dar aquí también es enfático.	
42	me da ganas	me dan ganas	S	V	N	I				1	No siente que el sujeto sea <u>ganas</u> .	
43	me equivocaba	me equivocaba	E								Si se observa el resto de su trabajo, es claro que la omisión de la <u>i</u> es un <u>lapsus</u> al escribir.	

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

8-6

CLASIFICACIÓN						EVALUACIÓN					EXPLICACIÓN	
Nº	IDENTIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN	N1	N2	N3	S	M	U	L	calificación	PSICOLINGÜÍSTICA	
44	el uso	en el uso	S	P	omis	III				2	Ignora que al hacer reflexivo el verbo, es necesario emplear la preposición <u>en</u> . (Ver Error # 3)	
45	costumbre	costumbres	S	St	N	I				1	(Ver Error # 23)	si
46	había perdido	perdiera, hubiera perdido	S	V	Md	IV				4	Sabe que debe emplear un pasado, aunque no necesariamente compuesto, pero equivoca el modo. Quizá aún no domina el <u>pre</u> térito, ni el pretérito de <u>sub</u> juntivo.	si
47	que había caído	que se había caído	S	Pr	omis	III				2		
48	habrá	habría	S	V	T	IV				4		
49	la paz	paz	S	Art	adic	III				2	(Ver Error # 2)	
50	será posible	es posible	S	V	T	IV				4	Sabe que la acción es futura, pero ignora que, en ocasiones, el presente -acompañado de expresiones de futuro- puede expresar este tiempo.	
51	viajar todo el mundo	viajar por todo el mundo	S	P	omis	III				2	Posible analogía con expresiones como: <u>visitar todo el mun-</u>	si

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

8-7

CLASIFICACION						EVALUACION				EXPLICACION	
Nº	IDENTIFICACION	INTERFERENCIA Y RECONSTRUCCION	N1	N2	N3	S	M	U	I	OTROS ERRORES	PSICOINGÜENSIJA
											do, <u>conocer todo el mundo</u> , etc. Ignora requerimientos particu- lares del verbo VIAJAR.

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES.

En este apartado daremos a conocer las estadísticas con los resultados obtenidos del corpus por medio de una serie de tablas gráficas, de cuyas cifras derivaremos las conclusiones del apartado siguiente, después de compararlas con -- los datos de las tesis inmediatamente anteriores\* y los de la investigación de Ana María Maqueo.

Nuestro análisis reveló que los errores de morfología no son significativos ni cuantitativa ni cualitativamente, representan el 6.41% del total, y su promedio es de 1.37 sobre 4.00. (Ver Tabla A).

Los errores de uso tampoco alcanzan gran relevancia cuantitativa, representan el 8.80%, y aunque cualitativamente son un poco más graves que los de léxico, esto no es significativo, pues la mayoría de los errores de uso se debieron a la adición de pronombres personales, particularmente del alumno 5). Por ello consideramos que en los errores de sintaxis y de léxico es de donde sí obtenemos datos más relevantes, pues además, son los que tienen los porcentajes más altos de aparición.

Los errores de S son los más numerosos, pero esto no significa que sean los que causan más problemas de comunicación.

---

\* Ver p.14.

**Tabla A**

ALUMNO N°	S	M	U	L	E	TOTAL DE ERRORES POR ALUMNO
1	56	1	1	16	1	75
2	96	7	3	9	2	117
3	37	7	9	15	1	69
4	51	11	1	8	1	72
5	41	2	21	6	—	70
6	76	3	16	26	2	123
7	71	12	6	12	6	107
8	44	—	2	4	1	51
<b>TOTAL</b>	472	43	59	96	14	684
<b>CALIFICACION GLOBAL</b>	1185	59	118	190	—	- 14 E
<b>CALIFICACION PROMEDIO</b>	2.51	1.37	2.00	1.97	—	670 errores

Del total de 670 errores se obtienen los siguientes porcentajes:

S - 472 errores = 70.44 % del total  
 L - 96 errores = 14.32 %  
 U - 59 errores = 8.80 %  
 M - 43 errores = 6.41 %

A continuación se presentan los errores ya desglosados por alumno, y su lengua materna correspondiente. (Ver Tabla B).

En esa tabla se observa que en los errores de S no hay una variación muy significativa entre los promedios: de 2.21 a 2.82. En cambio, en los errores de L la variación es más notable, de 1.16 a 2.77; este mismo fenómeno se aprecia en el estudio de Maqueo y en la tesis de Romo, por lo que la hipótesis de que los errores de L son más graves para efectos de comunicación se ve mayormente sustentada.

En la Tabla C aparecen los promedios gradualmente, de menor a mayor, donde puede observarse más claramente lo que mencionamos en el párrafo anterior.

Asimismo, podemos ver que los mejores lugares en S los ocupan el alumno 3 (francés) y el alumno 4 (japonés), ambos de nivel III. En contraste, los últimos sitios corresponden al alumno 7 (francés) y al alumno 5 (coreano), de nivel IV.

En L, los dos primeros lugares los tienen el alumno 5 (inglés) y el alumno 8 (japonés), ambos de nivel IV; el tercero lo ocupa el otro alumno japonés, este hecho resulta un tanto sorprendente dada la ausencia de cognados en español. Esto mismo se observa en el estudio de Maqueo y en las tesis

Tabla E

ALUMNO Y NACIONALIDAD (LM)	NUMERO DE ERRORES					TOTAL	CALIFICACIÓN Y PROMEDIO			
	S	M	U	L	E		S	M	U	L
1 inglés	56	1	1	16	1	75	146-2.60	1-1.00	2-2.00	35-2.18
2 coreano	96	7	3	9	2	117	221-2.30	15-2.14	6-2.00	25-2.77
3 francés	37	7	9	15	1	69	82-2.21	7-1.00	18-2.00	33-2.2
4 japonés	51	11	1	8	1	72	117-2.29	15-1.36	2-2.00	14-1.75
5 inglés	41	2	21	6	—	70	116-2.82	2-1.00	21-2.00	7-1.16
6 coreano	75	3	16	26	2	123	180-2.36	5-1.56	16-2.00	49-1.88
7 francés	71	12	6	12	6	107	189-2.66	14-1.16	6-2.00	21-1.75
8 japonés	44	—	2	4	1	51	104-2.36	—	2-2.00	6-1.5

Tabla C

ALUMNO N°	S	ALUMNO N°	L
3	2.21	5	1.16
4	2.29	8	1.5
2	2.30	4	1.75
8	2.36	7	1.75
6	2.36	6	1.88
1	2.60	1	2.18
7	2.66	3	2.2
5	2.82	2	2.77

de Romo y Rosales. En nuestro análisis, los últimos sitios en L corresponden al alumno 3 (francés) y al alumno 2 (coreano), los dos de nivel III.

Notemos que, a excepción del alumno 2 en L y el alumno 7, los alumnos orientales obtuvieron en general los porcentajes mejores, tanto en sintaxis como en léxico, y que los de inglés y francés aparecen en ocasiones debajo de los orientales.

Sin embargo, consideramos que un estudio de este tipo -dirigido a alumnos con un promedio de treinta lenguas distintas como los del CEE- la LM no puede constituir una variable muy relevante, por lo que es más conveniente hacer un análisis detallado de los errores de S, pues los datos que obtengamos a partir de ahí es probable que sean de utilidad para una futura elaboración de materiales para la enseñanza del español como L2.

#### **ERRORES DE SINTAXIS.**

Se presentan en la Tabla D, ordenados de acuerdo con el N° de la clasificación inicial del modelo, y con su promedio correspondiente.

En el extremo derecho de la tabla pueden observarse los errores en orden de gravedad y son: 1-ORDEN y OMISIÓN DE ORA-

Tabla III

ALUMNO N°	V	Pr	P	Adj	Art	Adv	O	C	CC	St	Ad Or	Om Or	GRAVEDAD DE LAS CLASES DE ERROR	
1	4.00	1.5	2.33	1.00	1.28	—	—	2.00	2.00	—	—	4.00	O	4.00
2	3.74	2.13	2.00	1.14	1.58	3.00	—	2.00	2.6	0.5	1.00	—	Om Or	4.00
3	3.14	3.00	1.53	1.00	1.5	—	—	—	3.00	1.00	—	—	V	3.68
4	3.52	2.00	1.84	1.5	1.77	2.00	4.00	2.00	1.00	—	—	—	Adv	2.4
5	4.00	2.25	2.33	1.4	2.00	—	—	2.00	2.6	—	—	—	CC	2.27
6	3.54	2.00	2.00	1.66	1.82	2.00	4.00	2.00	3.00	2.33	—	—	Pr	2.09
7	3.93	1.84	2.00	1.2	2.00	2.00	—	—	2.00	2.00	—	4.00	P	2.00
8	3.57	2.00	2.00	1.33	1.8	3.00	—	—	2.00	3.00	—	—	C	2.00
TOTAL	29.44	16.72	16.03	10.23	13.75	12.00	8.00	12.00	18.2	9.33	1.00	4.00	St	1.86
PROMEDIO GENERAL	3.68%	2.09%	2.00%	1.27%	1.71%	2.4%	4.00%	2.00%	2.27%	1.83%	1.00%	4.00%	Art	1.70
													Adj	1.27
													Ad Or	1.00

CIÓN, 2-VERBO, 3-ADVERBIO, 4-CAMBIO DE CATEGORÍA, 5-PRONOMBRE, 6-PREPOSICIÓN y CONJUNCIÓN, 7-SUSTANTIVO, 8-ARTÍCULO, 9-ADJETIVO y 10-ADICIÓN DE ORACIÓN.

Después de obtener estos datos, se analizaron los obtenidos por cada alumno en el  $N_2$  de clasificación, los cuales se registraron también en la Tabla D.

#### ERRORES DE ORDEN Y DE OMISIÓN DE ORACIÓN.

Los errores de orden son los más graves en promedio, junto con los de omisión de oración, pero cuantitativamente no son representativos, ya que sólo aparecen dos casos de cada uno. No obstante, los errores de O son graves cualitativamente, como en el estudio de Maqueo y en la tesis de Romo.

#### ERRORES DE VERBO.

Siguiendo el criterio de gravedad de la Tabla D, los errores que vienen a continuación son los de verbo, que aparecen en todos los alumnos. Se puede advertir que, a excepción de los errores de N, todos resultaron con más de 3.00 de promedio. (Ver Tabla E).

Hecha esta observación, se jerarquizaron según su gravedad, frecuencia de aparición y número de alumnos que incurrieron en él. (Ver Tabla F).

Tabla E

ERRORES DE VERBO

ALUMNO N°	Acp	Apc	A	Id	T	S/E es	S/E se	N	Ps	Omis	Adic	vc x inf	inf x vc	ger x vc	ger x inf	TOTAL	CALIF *	PROM. **
1	3	3	-	2	5	1	3	-	3	1	-	1	3	-	-	25	96	4.00
2	2	-	-	2	8	1	-	3	2	7	-	1	-	1	-	27	101	3.74
3	1	-	3	2	2	-	-	-	-	4	-	2	-	-	-	14	44	3.14
4	3	6	-	2	2	-	1	-	2	-	-	1	-	-	-	17	60	3.52
5	2	8	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	64	4.00
6	3	2	1	3	6	-	-	4	-	1	1	2	-	-	1	24	85	3.54
7	1	2	-	4	11	2	1	1	3	4	-	-	2	-	-	31	122	3.93
8	2	-	-	5	2	1	-	2	-	2	-	-	-	-	-	14	50	3.57
TOTAL	17	21	4	24	38	5	5	10	10	19	1	7	5	1	1	168		
CALIFICACIÓN	68	84	16	92	152	20	20	14	35	76	4	21	20	4	4			
PROMEDIO	4.00	4.00	4.00	3.83	4.00	4.00	4.00	1.40	3.5	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00			

\* CALIF. = calificación.

\*\* PROM. = promedio.

Tabla F

Errores de verbo	Total de errores	Promedio	Número alumnos
T	38	4.00	8
Apc	21	4.00	5
Omis	19	4.00	6
Acp	17	4.00	8
vc x inf	7	4.00	5
S/E es	5	4.00	4
S/E se	5	4.00	3
inf x vc	5	4.00	2
A	4	4.00	2
ger x inf	1	4.00	1
ger x vc	1	4.00	1
Adic	1	4.00	1
M	24	3.83	8
Ps	10	3.5	4
N	10	1.4	4

Tabla G

## ERRORES DE ADVERBIO

ALUMNO N°	omis	sust	adic	TOTAL	CALIF.	PROMEDIO
1	-	-	-	-	-	-
2	1	-	-	1	3	3.00
3	-	-	-	-	-	-
4	-	1	-	1	2	2.00
5	-	-	-	-	-	-
6	1	-	1	2	4	2.00
7	1	-	-	1	2	2.00
8	-	1	-	1	3	3.00
TOTAL	3	2	1	6		
CALIFICACIÓN	7	5	2			
PROMEDIO	2.33	2.5	2.00			

Así, vemos que los errores de tiempo son los que tienen más relevancia, tanto cuantitativa como cualitativamente.

#### ERRORES DE ADVERBIO.

En nuestra muestra estos errores son también irrelevantes desde el punto de vista cuantitativo, aunque no desde el cualitativo, ya que ocupan el cuarto lugar: los más graves fueron los de sustitución. (Ver Tabla G).

#### ERRORES DE CAMBIO DE CATEGORÍA.

Como en los estudios anteriores, casi sólo se presenta un error de cada clase, aunque hay casos de 3 y 4 errores. Lo interesante de estos errores en comparación con los trabajos anteriores, es que casi todos son diferentes, con Maqueo sólo se coincide en Pr x Adv; con Romo hay más coincidencias: Adj x Adv, Art x Adj y Adv x Adj, pero con Rosales no hay ninguna.

Los errores cualitativamente más graves de nuestra muestra son los de Adj x Adv (1), Art x P (2), Pr x Adv (1) y Pr x C (1), con calificación de 3.00. (Ver Tabla H)

#### ERRORES DE PRONOMBRE.

Estos errores tienen cierta relevancia, pues cuantitativamente suman 49 y su calificación es de 2.09. Los más numerosos son los de adición (reflexivos y relativos), pero los más graves

ERRORES DE CAMBIO DE CATEGORÍA

Tabela III

ALUMNO N°	Adj x Adv	Adv x Adj	Art x Adj	Art x P	C x P	C x Pr	Pr x Adv	Pr x C	Pr x P	P x Pr	TOTAL	CALIF.	PROMEDIO
1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2.00
2	-	-	1	1	-	1	-	-	2	-	5	13	2.6
3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3	3.00
4	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2	2	1.00
5	1	-	1	-	-	-	-	-	1	1	3	8	2.6
6	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	5	2.5
7	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	3	6	2.00
8	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2.00
TOTAL	1	3	3	2	1	2	1	1	4	1	18		
CALIFICACIÓN	3	6	6	6	2	4	3	3	7	3			
PROMEDIO	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	1.75	3.00			

son los de sustitución. (Ver Tabla I).

Cabe señalar que estos datos son idénticos a los de -- Romo, con Rosales sólo se coincide en que la mayor gravedad está en la sustitución, y en su trabajo los más numerosos -- son también los reflexivos y relativos, pero curiosamente -- de omisión. Con Maqueo no se pudo hacer comparación pues su muestra es insuficiente, aunque la sustitución también resultó ser el aspecto más grave.

#### ERRORES DE PREPOSICIÓN.

La mayoría de estos errores son de sustitución (20), le siguen los de omisión (19) y finalmente los de adición (8). Estos datos coinciden con las tres investigaciones anteriores. Asimismo, en este análisis, la adición de la preposición de (10) se presentó en cinco de los alumnos, en los dos de francés y en los dos japoneses.

En nuestra muestra nunca hubo sustitución de por en vez de para, o viceversa; sin embargo se observó cierta frecuencia en la sustitución a por en y en por a, por lo que se consideró conveniente especificarlos; así, tenemos que apareció 4 veces a en vez de en, y 14 veces en en vez de a. (Ver Tabla J). Esto nos hace pensar que esta frecuencia de error se debe, en parte, a la ambivalencia ocasional de estas preposiciones, a una posible

Tabla II

ERRORES DE PRONOMBRE

ALUMNO N°	G	omis	adics	sust	sust (le)	omis (le)	sust (rel)	omis (ml)	adico (rel)	omis (ref)	adic (ref)	O	TOTAL	CALIF.	PROMEDIO
				*	*	**	**	**	**	***	***				
1	1	-	1	-	-	-	-	2	-	1	1	-	6	9	1.5
2	-	-	1	1	-	-	-	1	7	-	5	-	15	30	2.00
3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	3	3.00
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	4	8	2.00
5	-	-	-	2	-	-	-	-	1	1	-	-	4	9	2.25
6	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2	-	4	8	2.00
7	-	2	-	1	1	2	-	3	1	2	-	1	13	24	1.84
8	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2	4	2.00
TOTAL	1	2	2	4	2	3	1	6	9	8	10	1	49		
CALIFICACIÓN	1	4	4	12	5	6	2	8	18	15	20	2			
PROMEDIO	1.00	2.00	2.00	3.00	2.5	2.00	2.00	1.3	2.00	1.87	2.00	2.00			

\* Pronombres de objeto directo y de objeto indirecto (leísmo, laísmo, etc.)

\*\* Pronombres relativos.

\*\*\* Pronombres reflexivos.

ERRORES DE PREPOSICIÓN

Tabla J

ALUMNO N°	omis	sust	adic	omis (de)*	adic (de)*	sust a/en	sust en/a	TOTAL	CALIF.	PROMEDIO
1	2	-	1	3	-	1	-	7	7	2.00
2	-	1	1	2	1	-	5	10	20	2.00
3	5	-	-	1	4	1	2	13	20	1.53
4	4	5	2	-	1	-	1	13	24	1.84
5	-	1	1	1	-	-	3	6	14	2.33
6	-	7	1	1	-	2	2	13	26	2.00
7	5	3	1	-	1	-	1	11	22	2.00
8	3	3	1	-	3	-	-	10	20	2.00
TOTAL	19	20	8	8	10	4	14	83		
CALIFICACION	33	40	16	12	20	10	26			
PROMEDIO	1.73	2.00	2.00	2.00	2.00	2.56	2.00			

\* Omisión o adición de la preposición de (queísmo, dequeísmo).

interferencia, o quizá también a materiales o técnicas de enseñanza fallidos.

#### ERRORES DE CONJUNCIÓN.

Los más numerosos fueron los de adición, en general de la conjunción y. Cuantitativa y cualitativamente los resultados son similares a los de los tres trabajos anteriores. (Ver Tabla K).

#### ERRORES DE SUSTANTIVO.

Los más numerosos fueron los de N, pero cualitativamente fueron más graves los de G. Los más relevantes son los que se refieren a pares de palabras: apuestos/apuestas, cargos/cargas. El resto se refiere a palabras mal formadas o fuera de contexto. (Ver Tabla L).

#### ERRORES DE ARTÍCULO.

La mayoría de estos errores son de omisión (24) y de adición (21). El mayor número corresponde a los alumnos orientales. (Ver Tabla M). Esta coincidencia se aprecia también en las otras investigaciones.

#### ERRORES DE ADJETIVO.

En este análisis, como en los precedentes, los errores más frecuentes son los de G, pero los más graves son los de O. (Ver

Tabla K  
ERRORES DE CONJUNCION

ALUMNO N°	adic	sin	sust	TOTAL	CALIF.	PROM.
1	2	1	-	3	6	2.00
2	4	-	-	4	8	2.00
3	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-
5	3	-	-	3	6	2.00
6	1	-	1	2	4	2.00
7	-	1	-	1	2	2.00
8	-	-	-	-	-	-
TOTAL	10	2	1	13		
CALIF.	20	4	2			
PROMEDIO	2.00	2.00	2.00			

Tabla L  
ERRORES DE SUSTANTIVO

ALUMNO N°	G	N	TOTAL	CALIF.	PROM.
1	-	-	-	-	-
2	-	4	4	2	0.5
3	1	-	-	1	1.00
4	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-
6	2	1	3	7	2.33
7	1	1	2	2	1.00
8	-	3	3	3	1.00
TOTAL	4	9	13		
CALIF.	8	7			
PROMEDIO	2.00	1.28			

Tabla 51

## ERRORES DE ARTÍCULO

ALUMNO N°	G	N	o	sust	adic	TOTAL	CALIF.	PROM.
1	5	-	-	-	2	7	9	1.28
2	-	3	8	-	1	12	19	1.58
3	-	-	1	1	3	5	9	1.5
4	4	-	2	-	3	9	16	1.77
5	-	-	-	1	1	2	4	2.00
6	3	-	7	1	5	16	31	1.93
7	-	-	1	-	-	1	2	2.00
8	-	-	5	-	5	10	18	1.8
TOTAL	12	3	24	3	21	62		
CALIF.	14	2	47	7	36			
PROM.	1.16	1.66	1.95	2.3	1.71			

Tabla 52

## ERRORES DE ADJETIVO

ALUMNO N°	G	N	O	sust	adic	TOTAL	CALIF.	PROM.
1	6	1	-	-	-	7	7	1.00
2	6	8	-	-	-	14	16	1.14
3	5	-	-	-	-	5	5	1.00
4	1	-	1	-	-	2	3	1.5
5	3	-	2	-	-	5	7	1.4
6	2	-	1	-	3	6	10	1.66
7	4	1	1	-	-	6	6	1.00
8	-	1	-	1	-	2	3	1.5
TOTAL	27	11	5	1	3	47		
CALIF.	27	12	11	2	5			
PROM.	1.00	1.09	2.2	2.00	1.66			

Tabla N). Es pues, evidente, que el adjetivo antepuesto o pospuesto al sustantivo cambia el significado y, consecuentemente, tiene un efecto importante en la comunicación.

#### ERRORES DE ADICION DE ORACIÓN.

Sólo se presentó un caso de adición de una oración (concretamente en el alumno 2), por lo que ni cuantitativa ni -- cualitativamente es relevante.

#### ERRORES DE LÉXICO.

Es posible que éste sea el campo de mayor dificultad dentro de la enseñanza de lenguas, ya que por un lado, no se cuenta con materiales auxiliares y adecuados para llevarlo a cabo, y también a que no existe una definición de la norma lingüística a enseñar en el CEE.

Los 96 errores de Léxico recogidos en esta muestra quedaron distribuidos de la siguiente manera:

- A. palabra en vez de palabra - 68 errores
- B. palabra en vez de sintagma - 6 errores
- C. sintagma en vez de palabra - 10 errores
- D. sintagma en vez de sintagma - 8 errores

Los más frecuentes son los de verbo (48% del total), siendo los más comunes: haber x tener, haber x estar, encontrar x

conocer, dejar x quedar, quitar x dejar, quitar x evitar.

Después están los de sustantivo (30% del total); los que aparecen con más frecuencia son los que se refieren a palabras semánticamente cercanas: niños/hijos, señoras/mujeres, relaciones/tratos, empleos/empleados.

Los de adjetivo (13% del total) también se dan generalmente entre palabras cercanas en su significado: bastante/suficiente, alegre/feliz, próximo/siguiente, malos/negativos.

En lo que concierne a los adverbios, es frecuente el empleo de uno por otro dentro del mismo campo semántico: allí/entonces, al fin/finalmente, enfrente/adelante, parcialmente/totalmente.

Lo anterior nos lleva a pensar en la posibilidad de técnicas de enseñanza o materiales fallidos.

#### Errores de sobregeneralización.

Del total de 670 errores, 364 son el resultado de un proceso de sobregeneralización. Esto representa el 54.32% del total, lo cual confirma la hipótesis de que la mayoría de los errores que produce el alumno extranjero se genera dentro de la LT, a partir de los datos que ya tiene de esa lengua, y que no son producto de la interferencia de su IM, pues si no fuera

así, alumnos que poseen lenguas maternas diferentes, no producirían errores idénticos.

Ahora bien, en el capítulo anterior señalamos que hay autores que opinan que el AE es insuficiente porque sólo - considera las 'fallas' del alumno y no sus aciertos. Pensa mos que aun cuando así sea, el AE no es inútil, pues con - templa la parte problemática del aprendizaje.

No obstante, esas apreciaciones despertaron nuestra - curiosidad, por lo que decidimos hacer un sondero, a nivel de porcentajes, sobre lo que era 'acertado' y lo que era - 'erróneo' con relación al número de palabras y de errores que aparecieron en la muestra de cada alumno, primero de -- manera global (ver Tabla O) y después por separado, es de - cir, considerar los aciertos y errores del ejercicio de com posición, y los de completar enunciados (ver Tabla O').

Lo hicimos también por separado, ya que -como menciona mos al inicio del capítulo IV- en la composición el alumno procura evadir, consciente o inconscientemente, lo que de - antemano le resulta complicado, y por ello, la parte de com pletar enunciados lo fuerza a utilizar formas lingüísticas más complejas.

Asimismo, la composición viene a ser un ejercicio más

**Tabla O**

Porcentajes globales de errores (-) por palabras acertadas (+) \*

ALUMNO N°	% -	% +
1	18	82
2	34	66
3	16	84
4	17	83
5	14	86
6	26.5	73.5
7	30.5	69.5
8	8	92
<b>TOTAL</b>	<b>164</b>	<b>636</b>
<b>PROMEDIO</b>	<b>20.5%</b>	<b>79.5%</b>

**Tabla O'**

Porcentajes de errores por palabra de la Composición y la parte de completar enunciados.

ALUMNO N°	% Composición	% Enunciados
1	22	14
2	39	29
3	19.5	12
4	19.5	15
5	14	14.5
6	28	25
7	30	31
8	10	9
<b>TOTAL</b>	<b>182</b>	<b>149.5</b>
<b>PROMEDIO</b>	<b>22.75%</b>	<b>18.68%</b>

\* Según resultados de esta investigación.

libre, más espontáneo y 'natural', que muestra el conoci\_ miento práctico que el alumno ya ha adquirido en la IT de una manera más clara, pues, en contraste, la parte de com\_ pletar enunciados es -a propósito- de corte estructuralis\_ ta, del tipo de ejercicios de clase que se emplean para -- 'reforzar' determinadas estructuras, y que si bien no son inútiles para el aprendizaje de una L2, no revelan realmen\_ te que el alumno sea capaz de usar ciertas formas lingüísti\_ cas de una manera fluida y, digamos, 'normal'.

Cabe señalar que esto no se hizo en los trabajos ante\_ riores, por lo que consideramos conveniente revisarlos en - este mismo sentido, con el fin de que los resultados fueran más significativos. (Ver Tablas P, P'; Q, Q'; R y R').

Así, a nivel general y global de los 30 alumnos, se ob\_ tuvieron los siguientes resultados (ver Tabla S).

Asimismo, hemos de agregar que en los cuatro estudios más de la mitad de los errores se debieron a un proceso de sobregeneralización.

Finalmente, anotaremos que todos los alumnos de nuestra muestra -y seguramente los de las anteriores, aunque no hici\_ mos la revisión correspondiente- emplearon en promedio 3 tiem\_ pos verbales más en la parte de completar enunciados, esto no es sorprendente, pues, como ya hemos dicho, el propósito de

Tabla B

Porcentajes globales de errores  
(-) por palabras acertadas (+) \*

ALUMNO N°**	% -	% +
1 (inglés)	13.5	86.5
2 (finés)	23.5	76.5
3 (alemán)	11.5	88.5
4 (coreano)	13	87
5 (francés)	11	89
6 (japonés)	16	84
TOTAL	88.5	511.5
PROMEDIO	14.75%	85.25%

Tabla B\*

Porcentajes de errores por palabra de la  
Composición y la parte de completar enun-  
ciados. \*

ALUMNO N° **	% Composición	% Enunciados
1 (inglés)	12	15
2 (finés)	25	22
3 (alemán)	8.5	14.5
4 (coreano)	14	12
5 (francés)	8.5	14
6 (japonés)	16	16.5
TOTAL	84	94
PROMEDIO	14%	15.66%

\* Según resultados de la investigación de Ana María Maqueo.

\*\* Se especifica la LM del alumno porque los números no coinciden con los de este estudio, ni con los precedentes, los cuales sí tienen la misma numeración.

Tabla Q

Porcentajes globales de errores (-) por palabras acertadas (+) "

ALUMNO N°	% -	% +
1	8	92
2	17	93
3	11	89
4	8	92
5	16	84
6	15.5	84.5
7	3	97
8	15	85
TOTAL	93.5	706.5
PROMEDIO	11.7 %	88.3 %

Tabla Q'

Porcentajes de errores por palabra de la Composición y la parte de completar enunciados.\*

ALUMNO N°	% Composición	% Enunciados
1	9	7
2	21	13
3	8.5	13
4	9	7.5
5	17.5	15
6	15.3	15.6
7	4	2
8	21	9
TOTAL	105.3	82.1
PROMEDIO	13.16%	10.26%

\* Según resultados de la investigación de Elizabeth Romo.

**Tabla B**

Porcentajes globales de errores (-) por palabras acertadas (+) \*

ALUMNO N°	% -	% +
1	11.5	88.5
2	29.5	70.5
3	14.5	85.5
4	30	70
5	18	82
6	15	85
7	20.5	79.5
8	17	83
TOTAL	156	644
PROMEDIO	19.5%	80.5%

**Tabla B'**

Porcentajes de errores por palabra de la Composición y la parte de completar anunciados. \*

ALUMNO N°	% Composición	% Enunciados
1	11	12
2	24	35
3	12	17
4	21.5	39
5	20	15.5
6	11	19
7	20	21
8	10	24
TOTAL	129.5	182.5
PROMEDIO	16.18%	22.8%

\* Según resultados de la investigación de Laura Leticia Rosales.

**Tabla S**

Porcentajes generales de errores.

Resultados de la investigación de:	Composición	Enunciados
Koleff	22.75 %	18.68 %
Maqueo	14.00 %	15.66 %
Romo	13.16 %	10.26 %
Rosales	16.18 %	22.8 %
<b>TOTAL</b>	<b>66.09</b>	<b>67.4</b>
<b>PROMEDIO GENERAL</b>	<b>16.43 %</b>	<b>16.65%</b>

**Tabla T**

Porcentajes de verbos conjugados con error.\*

ALUMNO N°	Composición	Enunciados
1	22%	17%
2	10%	3.5%
3	16%	12.5%
4	35%	21%
5	24%	24%
6	22%	20%
7	20%	29%
8	19%	15%
<b>TOTAL</b>	<b>168</b>	<b>173.5</b>
<b>PROMEDIO</b>	<b>21 %</b>	<b>21.68 %</b>

\* Según el corpus de datos de esta investigación.

de esa segunda parte es forzar al estudiante a emplear formas lingüísticas -particularmente tiempos verbales- que es factible que sepa, lo cual significa que -- teóricamente las conoce, pero normalmente no las utiliza, o más bien, procura no emplearlas, ya que presupone que le causarán más problemas y posiblemente le conducirán a cometer errores.

Sin embargo, en nuestra muestra los promedios respecto al porcentaje de verbos conjugados con error, -- tanto en la composición como en la parte de completar enunciados no revelan gran diferencia, es más, en la parte de la composición hay menor incidencia de error -- (ver Tabla T), aunque no consideramos que sean resultados significativos, pues no los comparamos con el resto de los alumnos de las otras investigaciones, en las que no se realizó este análisis.

Pasemos ahora al siguiente apartado, en donde analizaremos las cifras que hemos expuesto, de las que derivaremos ciertas conclusiones.

**CONCLUSIONES.**

Los resultados que observamos en los cuadros E a N, nos permiten obtener las conclusiones que nos llevan a jerarquizar los problemas que surgieron en el análisis de las estadísticas de este estudio y de los anteriores.

De esta manera, tenemos que en ninguna de las cuatro investigaciones los errores de morfología son determinantes ni cuantitativa ni cualitativamente.

En lo que concierne a los errores de uso, encontramos que tampoco son muy relevantes, mientras que los de sintaxis y de léxico fueron los que resultaron con más importancia en los cuatro trabajos. Con relación a estos errores también pudimos observar una coincidencia notable, en general -según los resultados de los cuatro análisis- los mejores sitios, tanto en sintaxis como en léxico, los ocupan los alumnos orientales, y en los últimos lugares siempre se localiza al menos un alumno de lengua francesa, esto es sorprendente, ya que es la única lengua romance de la muestra.

Específicamente en los errores de sintaxis, podemos advertir -con ciertas particularidades- que los errores de verbo alcanzaron el mismo punto de gravedad en las cuatro

investigaciones. Respecto al problema de aspecto, sólo coincidimos con Maqueo, en cuanto a los que causan más errores -- son los de pretérito. En lo que se refiere a la oposición -- SER/ESTAR no pudimos establecer comparaciones, ya que en nuestros resultados hubo el mismo número de errores en uno y otro, aunque un alumno más incurrió en el empleo de estar por ser.

Por último, los errores de adverbio, pronombre, preposición, conjunción, sustantivo, artículo y adjetivo arrojaron -- resultados similares, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Todo lo anterior nos lleva a pensar en que es necesario -- el apoyo y la correspondencia de los materiales acerca de las descripciones sobre el español de México.

Particularmente, consideramos que los errores de artículo deberían merecer una atención especial, así como la elaboración de reglas que faciliten su enseñanza y su aprendizaje, ya que todos los alumnos, sin excepción, cometieron errores de artículo de una u otra clase.

En cuanto a los errores de léxico estimamos que convendría empezar con una jerarquización que ayudara a detectar las palabras que frecuentemente son más problemáticas, o que causan más confusión, e iniciar así la elaboración de un tipo de 'diccionario pedagógico' que incluyera explicaciones y ejemplos útiles --

para los alumnos.

Ahora bien, una vez que hemos analizado nuestras estadísticas, conviene ofrecer una visión de todo el trabajo, - con el fin de observar lo que se ha logrado a lo largo del mismo y ver qué hipótesis se han confirmado.

Por principio, tenemos que la búsqueda propuesta en -- nuestra introducción se lleva a cabo durante todo el desarrollo del trabajo, y es --precisamente-- la que nos ha permitido llegar a este apartado.

Creemos que lo expuesto en el primer capítulo queda también justificado, especialmente por la finalidad metodológica de la investigación; es por ello que --en su momento-- aclaramos las corrientes de pensamiento lingüístico a las que nos adherimos, ya que la formulación de teorías depende de la experiencia práctica obtenida al llevar al salón de clases -- ideas sobre la naturaleza de la lengua.

Con la revisión hecha en el capítulo II, pudimos tener -- más claramente los pensamientos que subyacen a los métodos -- que han predominado en la enseñanza de lenguas durante este -- siglo, mientras que en el tercero continuamos y confirmamos -- la utilidad y validez del modelo de Análisis de Errores, diseñado por Maqueo, mismo que ya requería de una cristalización que afinara lo obtenido en las otras investigaciones.

En el capítulo IV y en las conclusiones intentamos dar respuesta a ~~nuestras~~ preguntas iniciales acerca de qué enseñar y como hacerlo: llegamos a la conclusión de que la gramática no es inútil para la enseñanza de lenguas, por lo -- contrario, constituye una base indispensable, sin la cual -- sería difícil emprender esta tarea. Sin embargo, también -- estamos de acuerdo en que la gramática no resuelve todos -- los problemas del alumno extranjero en su aprendizaje de -- una segunda lengua, ni aun el empleo de determinadas técnicas, pues, por ejemplo, los ejercicios de corte estructuralista, sin ser inútiles, no muestran que sean mejores que -- otros, como observamos en los resultados de los cuadros O a T.

Hemos ya mencionado que hay factores que favorecen o -- dificultan el aprendizaje de una lengua, y que son independientes de las cuestiones lingüísticas: esto se aprecia, especialmente, en la motivación que tiene el alumno hacia la lengua de llegada, hecho que podemos observar claramente en alumnos de esta muestra. De los escritos de los alumnos 7 y 8 (ambos mujeres, por cierto) inferimos que la primera manifiesta un rechazo hacia ciertas actitudes de la idiosincrasia mexicana, mientras que la otra muestra su deseo de identificación con nuestra cultura, particularmente por estar casada con un me-

xicano y vivir en este país. Así, aun cuando la lengua del alumno 7 (francés) es más cercana al español, comete muchos más errores que el alumno 8 (japonés), quien además es uno de los mejores alumnos de esta muestra, aunque, claro, en esta alumna ha intervenido en su aprendizaje del español, un contacto previo de varios años.

Lo anterior nos lleva a pensar en un planteamiento que hacen varios autores: "¿Dónde termina la lengua y empieza la cultura?, ¿cuánta lengua/cultura queremos/podemos enseñar/adquirir?"<sup>37</sup>

Por esta misma razón hemos llegado a la conclusión de que es urgente determinar la cantidad de español que los -- alumnos del CEE aprenden por su situación de inmersión y por el salón de clases estrictamente hablando, así como también es indispensable definir el perfil del alumno del CEE, que permita continuar con estas investigaciones orientadas hacia un fin común: enseñar español adecuada y científicamente, hasta donde sea posible.

Finalmente, hacemos también hincapié en la observación de Ana María Maqueo acerca de que es preciso continuar la tarea de traducir textos que nos permitan tener un acercamien

---

37 Charles Alderson et al, op. cit., p.47.

to más accesible y un conocimiento más completo y actuali-  
zado de la materia que nos ocupa. Señalamos todo esto por-  
que estamos conscientes de que debemos erradicar el concep-  
to de un maestro improvisado o intuitivo, así como los mé-  
todos con esas mismas características, pues nos interesa  
demostrar que la enseñanza del español constituye -o debe-  
ría constituir- una auténtica especialización, y si bien,  
como hemos visto, en el aprendizaje de una segunda lengua  
intervienen elementos ajenos a nuestro campo, al menos en  
lo que concierne a nuestra tarea, ya sea como maestros o  
como investigadores en el área, debemos procurar que el -  
aprendizaje del español sea mejor y responda más eficaz -  
mente a los deseos y necesidades que muchos tienen por --  
comunicarse de una manera más directa con otros seres hu-  
manos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ATCHISON, JEAN, The Articulate Mammal, Hutchison & Co., Ltd., London, 1976.
- ALDERSON, CHARLES et al, "La Lingüística aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua", Revista de Perfiles Educativos, julio-agosto-septiembre, N°5, C.I.S.E., México, 1979, p.37-48.
- ARJONA, MARINA, "Anomalías en el uso de la preposición de en el español de México", Anuario de Letras, Vol. XVI, U.N.A.M., México, 1978.
- \_\_\_\_\_ "Usos anómalos de la preposición de en el habla popular mexicana", Anuario de Letras, Vol. XVII, U.N.A.M., México, 1978.
- AZCOAGA, JUAN E., Del lenguaje al pensamiento verbal, El Ateneo, México, 1981.
- BAYÉS, RAMÓN et al, ¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje, Editorial Fontanella (Breviarios de conducta humana, 4), Barcelona, 1977.
- BOLAÑO, SARA, Antología de temas de lingüística, U.N.A.M., México, 1978.
- \_\_\_\_\_ Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística, Trillas, México, 1982.
- BOUTON, CHARLES, La lingüística aplicada, Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 336), México, 1982.
- BROOKS, NELSON, Language and language learning, Harcourt, Brace & World, Inc., U.S.A., 1964.
- BROWN, DOUGLAS H., Principles of language learning and teaching, Prentice-Hall, U.S.A., 1980.
- BROWN, ROGER, Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje, Trillas, México, 1981.

- BULL, WILLIAM E., Spanish for teachers (Applied Linguistics), The Ronald Press Co., New York, 1965.
- CONTRERAS, HELES (compilador), Los fundamentos de la gramática transformacional, Siglo XXI, México, 1971.
- CORDER, PIT, 'Error Analysis', "Techniques in Applied Linguistics", Vol. III, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Oxford University Press, London, 1974.
- \_\_\_\_\_ Introducing Applied Linguistics, Pequin Books Ltd, -- Great Britain, 1973.
- CROMER, RICHARD F. "El desarrollo del lenguaje y del conocimiento: La hipótesis cognoscitiva", Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño, Editorial Fundamentos, Madrid, 1978.
- CHASTAIN, KENNETH, "Native Speaker Reaction to Instructor Identified Student Second Language Error", *MLJ*, 64, 2, 1980.
- CHOMSKY, NOAM, El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral, Barcelona, 1971.
- \_\_\_\_\_ Lingüística cartesiana (Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista), Gredos, Madrid, 1972.
- \_\_\_\_\_ "Proceso contra Skinner", Anagrama (Cuadernos, 64), Barcelona, 1975.
- \_\_\_\_\_ Reflexiones acerca del lenguaje, Trillas, México, 1981.
- DULAY, HEIDI y BURT, MARINA, "Error and Strategies in child second language acquisition", *TESOL*, Vol. 8, 2, 1974.
- EISNER, T. y WILSON, E.O., Animal Behavior. Readings from Scientific American, W.H. Freeman & Co., San Francisco s/f.
- ERVIN - TRIPP, "Is second language like the first?" *TESOL Quarterly*, Vol. 8, 1974.
- GHADESSY, MOHSEN, "Implications of error analysis for second/foreign language acquisition", *IRAL*, Vol. XVIII, 2, 1980.

- GILI Y GAYA, SAMUEL, Curso superior de sintaxis española, Pueblo y Educación, La Habana, 1980.
- GREENE, JUDITH, Psicolingüística: Chomsky y la psicología, Trillas, México, 1980.
- HANSEN, JACQUELINE y STANSFIELD, CHARLES, "Student-teacher Cognitive Styles and Foreign Language Achievement: A Preliminary Study", *MLQ*, 66, 3, 1982.
- HUMBOLDT, WILHEIM VON, "Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas", Anagrama (Cuadernos, 27), Barcelona, 1972.
- JAKOBSON, ROMAN, Ensayos de lingüística general, Origen/Planeta, México, 1986.
- JOHNSGARD, P.A., Animal Behavior, W.M.C. Brown Company Publishers, Iowa, 1972.
- KINSELLA, VALERIE (editor), Language teaching and Linguistics: surveys, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.
- LAMBERT, W.E. y GARDENER, R.C., Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass, 1973.
- LITTLEWOOD, William, Foreign and second language learning, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
- LOPE BLANCH, JUAN M. Estudios sobre el español de México. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 2), U.N.A.M., México, 1983.
- LUNA TRAILL, ELIZABETH, Sintaxis de los verboides en el habla - culta de la ciudad de México, U.N.A.M., México, 1980.
- LYONS, JOHN, Chomsky, Grijalbo, Barcelona, 1974.
- MALMBERG, BERTIL, Los nuevos caminos de la lingüística, Siglo XXI México, 1979.
- MAQUEO, ANA MARÍA, "CHOMSKY/PIAGET: Algunas ideas sobre el lenguaje," El Faro, dic. - feb.84-85, N°8, 1984.

- \_\_\_\_\_ Español. Tercer curso, Limusa, México, 1981.
- \_\_\_\_\_ Lingüística aplicada a la enseñanza del español,  
Limusa, México, 1984.
- MORENO DE ALBA, JOSÉ G., Valores de las formas verbales en  
el español de México, U.N.A.M., México, 1978.
- MOUNIN, GEORGES, Claves para la lingüística, Anagrama, Bar-  
celona, 1974.
- NEHLS, DIETRICH (compilador), Studies in Contrastive Linquis-  
tics and Error Analysis I. The theoretical Background,  
Julius Gross Verlag, Heidelberg, 1979.
- OLLER, JOHN W. Jr. y RICHARD, JACK C. (Editors), Focus on the  
learner, Newbury house publishers, Inc., Massachusetts,  
1973.
- PALACIOS DE SÁMANO, Margarita, Sintaxis de los relativos en el  
habla culta de la ciudad de México, U.N.A.M.  
México, 1983.
- PARKINSON DE SAZ, SARA M., La lingüística y la enseñanza de las  
lenguas. Teoría y práctica, Empco, Madrid, 1984.
- PARODI, CLAUDIA, La investigación lingüística en México (1970-  
1980), U.N.A.M., México, 1981.
- PIATELLI-PAIMARINI, MASSIMO (recopilador y organizador), Teorías  
del lenguaje, Teorías del aprendizaje, Críti-  
ca, Barcelona, 1983.
- RICHARDS, JACK C. (Editor), Error Analysis (Perspectives on Se -  
cond Language Acquisition), Longman, London, 1980.
- SAUSSURE, FERDINAND DE, Curso de lingüística general, Losada, --  
Buenos Aires, 1971.
- SCHACHTER, JACQUELINE, "An Error in Error Analysis", Language --  
Learning, Vol. 24, 2, s/f.
- SEUREN, PIETER A.M. (Advisory Editor), Applied Linguistics and  
the Learning and Teaching of Foreign Languages, Wolters-  
Noordhoff, Great Britain, 1984.

SCHUMANN, JOHN H. y STENSON, NANCY (compiladores), New Frontiers in Second Language Learning, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass, 1974.

STERN, H.H., "Communicative Language Teaching and Learning: Toward a Syntesis", The Second Language Classroom: Directions for the 1980's, Oxford University Press, Oxford, 1981.

STRATTON, FLORENCE, "Putting the Communicative Syllabus in its place", TESOL, Vol. II, 11, 1977.

TERREL, TRACY D., "The Natural Approach to Language Teaching: An Update", MLJ, 66, 2, 1982.

VARIOS, Introducción al estructuralismo, Alianza Editorial, Madrid, 1976.

WIDDOWSON, H.G., Exploration in Applied Linguistics, Oxford University Press, Oxford, 1979.

---

Teaching Language as communication, Oxford University Press, Oxford, 1978.