



1
2 g
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS

"UNA APLICACION DEL ANALISIS DE
ERRORES A LAS OBSERVACIONES DE
UN CURSO DE INGLES"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
ALEJANDRA SANCHEZ VALENCIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Asesor: Lic. Luis E. Prieto Marín

PRIMERA GENERACION 1985 - 1989

ACATLAN, MEX.

12 DE JULIO DE 1991



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO UNO: HISTORIA DEL ANALISIS DE ERRORES	1
1.1 Desarrollo histórico	1
1.1.1 Análisis lingüístico	3
1.1.2 Análisis contrastivo	6
1.1.3 Análisis de errores	9
1.2 Relación del análisis de errores con la lingüística	11
1.3 El análisis de errores y la enseñanza de lenguas extranjeras	20
1.4 Puntos débiles en el análisis de errores	24
CAPITULO DOS: ESTADO ACTUAL DE LA TEORIA	30
2.1 Definición de error	41
2.1.1 Taxonomía de los errores	43
2.1.2 Fossilización	55
2.2 Significado de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera	58
2.3 Ramas teóricas	66
CAPITULO TRES: CRONOLOGIA DE LOS METODOS EN EL ANALISIS DE ERRORES	70
3.1 Cronología de los métodos empleados para la captura y el análisis de errores	70

	Página
3.2 Ventajas, desventajas y limitantes en los métodos de análisis	86
3.3 Estudios realizados a los hispanohablantes que aprenden Inglés	91
CAPITULO CUATRO: OBSERVACION Y DATOS OBTENIDOS	104
4.1 Sujetos del estudio	108
4.2 Instrumentos empleados para la captura de información	109
4.3 Procedimiento utilizado para la captura y análisis de errores	113
4.4 Análisis de los errores observados	124
4.5 Resultados y discusión	154
CONCLUSIONES	160
ANEXO	164
REFERENCIAS	201
BIBLIOGRAFIA	205

INTRODUCCION

Durante el largo trayecto en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, múltiples han sido las metodologías empleadas. Los profesores de lenguas han ido de un método a otro con la ilusión de encontrar esa panacea que permita un mayor rendimiento en la enseñanza, el aprendizaje y el tiempo que se ofrece a tal propósito.

En las últimas décadas se han propuesto algunos métodos de análisis lingüístico en torno a la pregunta: ¿cuál es el proceso que se sigue en la adquisición y/o aprendizaje de un idioma? Tales métodos pueden ayudar en mayor o menor proporción a los profesores de lenguas.

Lo cierto es que tanto la adquisición como el aprendizaje aún se presentan como los procesos de la "gran caja negra" en que por un lado nos encontramos con aquella información que entra en el individuo y por otra con aquella que sale.

Dentro de las corrientes teóricas que se han dado a la tarea de estudiar la producción de un hablante en términos de su lengua nativa o de la lengua extranjera podrían mencionarse: el análisis lingüístico, el análisis contrastivo y el análisis de errores.

De manera colateral a la preocupación por facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje surge la inquietud de otorgar a los "errores" un lugar importante dentro de la búsqueda de la respuesta a la

pregunta antes formulada. Cierto es que durante el aprendizaje de la lengua extranjera los errores son esa "parte" palpable dentro del proceso, además de ser también esa "parte" necesaria que no pudiendo ocultarse ni negarse, exige se le coloque dentro de un marco teórico bien equilibrado tanto en la teoría lingüística como en la del aprendizaje.

No obstante la variedad de los objetivos de cada teoría, uno de ellos no se ha perdido y es el de facilitar la enseñanza de la lengua extranjera al revelar datos sobre la producción del alumno y el papel que desempeñan los errores dentro de ésta.

El análisis de errores surge durante la década de 1960, y desde entonces, los estudios que se han venido realizando muestran las siguientes particularidades: muchos de ellos se han llevado a cabo en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y Jordania. Los estudios giran en torno a la producción de alumnos hindúes, japoneses, vietnamitas, chinos y árabes que aprenden inglés como lengua extranjera por motivos académicos, alemanes que aprenden inglés o italiano, hispanohablantes que aprenden francés, alemanes y niños franceses en su propio idioma. Es la escritura básicamente lo que ha servido como parámetro para obtener los errores que producen los alumnos. El profesor o investigador pide al grupo redacte de uno a tres ensayos sobre un tema dado, y con base en estos escritos se recopila una serie de ensayos de acuerdo con el número de alumnos; aquéllos se revisan, se buscan los errores y señalan constantes.

En el idioma español se cuenta con los estudios que Stockwell y Bowen realizaron basándose en la versión "débil" del análisis contrastivo, para señalar los problemas a los que se enfrentaban los hablantes nativos del inglés al aprender español, y se cuenta además con el material académico

no publicado, que los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizaron para la materia análisis de errores.

A esta información debe añadirse la petición de algunos autores, y en particular de Jack Richards por realizar estudios longitudinales detallados en la producción de los alumnos adultos durante su aprendizaje de la lengua extranjera, en donde se documente la aparición y desarrollo de estructuras particulares con el fin de afirmar o refutar la hipótesis de que los errores que se observan obedecen a un intento por dominar el sistema gramatical del idioma inglés:

"Are some of the errors observed in second language also representative of developmental sequences by means of which the learner masters the rules of the English grammatical system? This question cannot be answered from the data I have presented here, and I know of no studies that could confirm or reject such a hypothesis. What is needed are the detailed longitudinal studies of an adult learner's progress with a second language, documenting the appearance and development of particular structures".

Tal parece que de existir algún estudio longitudinal sobre la producción del estudiante en que se registren sus errores y la evolución que éstos siguen dentro del idioma por aprender, no se ha publicado.

Surge así el interés por encontrar una aplicación directa de la materia: análisis de errores -perteneciente al tronco de lingüística aplicada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés- en el Centro de Idiomas Extranjeros.

Se propone entonces, desde este marco de referencia, una aplicación del análisis de errores a las observaciones de un curso de inglés.

El objetivo es realizar un estudio longitudinal de un primer curso semestral de inglés en "plan global" para estudiantes de habla hispana de la ENEP Acatlán, registrando día a día la producción de errores

durante la clase. Los datos observados se compararán en bloques semanales con el fin de analizar la evolución en la competencia de los alumnos, observándose y poniendo a prueba la hipótesis de que la evolución de los diferentes subconjuntos de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, etc.), no será uniforme en tanto cada subconjunto mostrará diferentes fases de progreso, estancamiento o bien retroceso.

La tesis se ha dividido en cuatro capítulos, correspondientes a dos grandes secciones: teórica y práctica.

Puesto que en el trabajo presente se estudian los errores, consideramos pertinente hablar en el primer capítulo de las tres corrientes teóricas que se dieron a la tarea de estudiar la producción de un hablante en términos de su lengua nativa o extranjera: análisis lingüístico, análisis contrastivo y análisis de errores, pues si bien es cierto cada una aportó sus propios lineamientos, es sólo el análisis de errores la corriente elegida para el desarrollo de esta tesis. Si tomamos en cuenta que la investigación se llevó a cabo en un centro de idiomas extranjeros (CIE, ENEP Acatlán) en torno a la producción de los alumnos al aprender la lengua meta, se precisa señalar la relación que el análisis elegido guarda tanto con la lingüística como con la enseñanza de un idioma extranjero.

Una vez elegido el análisis de errores como la teoría que sustenta la parte teórica de esta tesis conviene hablar de los "puntos débiles" (posibles obstáculos) que ésta puede ofrecer en la elaboración del trabajo.

En el capítulo dos se revisan las propuestas que se han ofrecido para definir al error, pues a partir de esta información se adopta la definición a emplearse durante la investigación.

Para llegar a un estado actual de la teoría es necesario contemplar las diversas aportaciones hechas por los estudiosos en torno a las clasificaciones que de los errores hicieron, así como aquellos aspectos no considerados ya que en esta tesis nos abocamos a estos últimos. Se habla de la diferencia entre los procesos "estructura psicológica latente" y "estructura latente de la lengua", ya que es el primero el que guarda estrecha relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Durante el "intento" por aprender, el alumno emite una producción tal que no se clasifica ni como lengua nativa ni como lengua meta. Es precisamente este tipo de producción la que nos interesa al hablar del significado que los errores tienen en el aprendizaje de la nueva lengua. Se considera la producción de los alumnos como "experimentación" de los nuevos conocimientos del idioma extranjero. Dicha consideración se aplica en esta tesis a la producción de los alumnos observada durante un semestre y la explicación que a ésta se dió.

En tanto ofrecemos un "estudio longitudinal" y en éste se precisa "capturar" información, en el capítulo tres se ofrece una revisión cronológica de los "métodos" utilizados para capturar y analizar los errores. Una vez efectuada ésta se hablará de las "ventajas, desventajas o limitantes" que tales métodos han ofrecido o pudieran ofrecer para efectos de esta investigación, sobre todo porque el análisis de errores aquí descrito se aplica en condiciones distintas a las descritas por los primeros autores: se habla de alumnos que estudian en la Universidad y que comparten con el profesor el español como lengua nativa. El capítulo llega a su término con la explicación de aquellos estudios sobre el análisis de errores realizados a los hispanohablantes que aprenden inglés, estudios realizados en su gran mayoría por los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada de la

UNAM, y que tienen en común con esta tesis el hablar de estudiantes mexicanos en el país de origen, además de haber efectuado la investigación en la Universidad. Aquellos estudios tuvieron en común su brevedad, el basarse en determinados autores y la forma de obtener su corpus y analizarlo. Sin embargo, ¿cuáles fueron los elementos que no consideraron en sus investigaciones? La respuesta a tal pregunta se da en el mismo capítulo tres.

El capítulo cuatro es propiamente la sección práctica de esta tesis. Es a partir de lo sustentado en los capítulos uno, dos y tres que llegamos a la realización de "Una aplicación del análisis de errores a las observaciones de un curso de inglés", en donde se reúnen las siguientes particularidades: se trata de un estudio longitudinal sobre la producción de los alumnos al aprender el inglés como lengua extranjera. Con base en tal estudio se analizan las etapas por las que atraviesa la producción de los alumnos durante su aprendizaje, para entonces proponer hablar del "progreso", "retroceso" y "estancamiento" como "fases" por las que atraviesan los diferentes subconjuntos de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, etc.), puesto que en la hipótesis se dijo que la evolución de estos subconjuntos no sería homogénea.

Hablamos entonces de los sujetos del estudio así como de los instrumentos empleados para la captura de la información, haciéndose palpable cómo en esta tesis -a diferencia de los anteriores estudios-, no se mezclaron las funciones de investigador y profesor del curso al mismo tiempo, además de haber analizado las producciones de los estudiantes que se dieron durante la situación de clase. Discutimos el procedimiento utilizado para la captura de los errores (en que expondremos el sistema de clasificación) para pasar así al análisis de los errores observados, a la presentación

y discusión de resultados.

En las conclusiones exponemos algunas reflexiones referentes a la investigación y al resultado de ésta. Asimismo presentamos algunas sugerencias para futuras investigaciones concernientes a los estudios longitudinales del análisis de errores.

Para concluir, en el anexo se presenta la lista completa de los errores registrados durante el curso, organizados por semana.

CAPITULO UNO

HISTORIA DEL ANALISIS DE ERRORES

Este capítulo se ha dividido en cuatro apartados. En tanto el tema de la tesis girará en torno a los errores, conviene mostrar en este apartado las tres grandes disciplinas que los estudian, con la finalidad de observar que aunque cada una tiene sus propuestas, no será sino el análisis de errores la que se tome en cuenta para el desarrollo de este trabajo.

Al ser objeto de estudio los errores que producen los alumnos al aprender una lengua extranjera, resulta pertinente observar la relación que el mencionado análisis guarda con la lingüística -"ciencia que trata exclusivamente del lenguaje articulado y los demás sistemas que la reproducen"²- y la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que la investigación se llevó a cabo en un centro dedicado a tal fin. Esta relación se llevará a cabo en los apartados 1.2 y 1.3.

En el apartado 1.4 se habla en particular de las desventajas o "puntos débiles" que ofrece el análisis de errores con el fin de vislumbrar posibles obstáculos durante la elaboración de esta tesis.

1.1 Desarrollo histórico

A través de la historia de los seres humanos nos percatamos de

que en la mayoría de los casos, para poder evolucionar, se debe mirar al pasado y aprender de él, no para repetirlo, sino para recrearlo, innovar y volver a empezar... no desde cero. Surge entonces una corriente que es contraria a la anterior, y si así ha sido en la pintura, en la literatura y en la filosofía, nada debe extrañarnos que en el caso de la enseñanza de lenguas haya sucedido exactamente lo mismo.

Así ha sido la historia para nosotros profesores; de griegos y romanos a ingleses y norteamericanos; desde las clases al aire libre hasta aquellas dadas dentro de un contexto de guerra, desde un enfoque cultural hasta uno comercial.

Si bien es cierto que los móviles que dirigen la historia, en este caso, de la enseñanza de lenguas, cambian de una época a otra; también es cierto que existe una directriz que no ha cambiado y precisamente ha perdurado como la gran incógnita: *¿cómo aprende un individuo una lengua?* -aclárese también que la pregunta se refiere no sólo al aprendizaje de una segunda lengua, sino también a la adquisición de la lengua materna-.

Cierto es que tanto la adquisición como el aprendizaje aún se presentan como los procesos de "la gran caja negra", pues por un lado nos encontramos con aquella información que entra en el individuo, y por otra con aquella que él produce.

Las corrientes teóricas que se han dado a la tarea de estudiar la producción de un hablante en términos de su lengua nativa o de la lengua extranjera podrían clasificarse en tres: análisis lingüístico, análisis contrastivo y análisis de errores.

Se pretende dar una visión general de cada una de estas corrientes teóricas para así llegar a lo que se denominó "análisis de errores".

1.1.1 Análisis lingüístico

Este tipo de análisis se inicia siguiendo las bases de la gramática descriptiva, concretamente aquella tomada del latín, para más tarde seguir una directriz estructuralista y culminar con la gramática generativa. El análisis lingüístico es, en suma, el resultado del trabajo realizado por los lingüistas al proporcionar una gramática descriptiva en términos de la propia lengua.

En la enseñanza de lenguas y tomando en consideración que los lingüistas del enfoque de la gramática generativa consideran al análisis lingüístico con referencia a la "competencia" del hablante nativo en su idioma -competencia distinta a la del estudiante en lengua extranjera-, ellos mismos han mostrado su escepticismo sobre la utilidad que dicho estudio pueda proporcionar al profesor; no obstante, Chomsky (1966) confiere la tarea de aceptar o refutar dicha afirmación a los maestros de lenguas extranjeras, al tiempo que los invita a demostrar y no sólo a suponer:

"I am frankly skeptical about the significance, for the teaching of language of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology. It is possible -even likely- that principles of psychology and linguistics, and research in these disciplines, may supply insights useful to the language teacher. But this must be demonstrated, and cannot be presumed. It is the language teacher himself who must validate or refute any specific proposal".³

Cabe agregar que pese a lo obscuro o abstracto que pudiera resultar el campo del análisis lingüístico dado su carácter teórico y formal, dentro de la enseñanza de lenguas y de manera directa en el salón de clases, la información que dicho análisis ha proporcionado ha sido bien acogida por algunos pedagogos que han creado materiales para la enseñanza de idiomas. Ejemplo de ello resulta el método audio-lingual con bases en

la lingüística estructural.

Se concluye entonces que pese a lo ambicioso que pudiera resultar el uso práctico de la información del análisis lingüístico en el salón de clases, sobre todo en términos de material educativo, proporciona en primer término una idea, un mejor entendimiento de lo que son los problemas con que se enfrenta el estudiante.

Al principio del capítulo se mencionó esa preocupación por parte de profesores de lenguas y estudiosos de cómo aprende y/o adquiere un individuo una lengua, y ello resultó importante en la medida en que se pretendía facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es dentro de este marco que surge la inquietud de otorgar al "error" un lugar importante dentro de los procesos antes citados. Ciertamente es que durante el aprendizaje de la lengua extranjera (tema sobre el que se aboca esta tesis) los errores son esa "parte" palpable dentro de los procesos y no sólo eso, sino también esa "parte" necesaria que no pudiendo ocultarse ni negarse, exige se le coloque dentro de un marco teórico bien equilibrado tanto en la teoría lingüística como en la del aprendizaje.

Quedó expuesto también, al inicio, que tres eran las corrientes teóricas preocupadas por la adquisición y/o el aprendizaje de una lengua, pero una vez expuesta esa inquietud por dar importancia al error como indicador del proceso que se sigue, conviene señalar que las dos últimas corrientes teóricas, es decir el análisis contrastivo y el análisis de errores, no son sino dos de las tres fases teóricas -y agreguemos para completar el estudio del "interlenguaje"- consagradas del todo al estudio del error.

Al proseguir con esa descripción somera que esboza el desarrollo de las teorías, es necesario resaltar que cada una de ellas ha hecho una

aportación muy particular. El análisis contrastivo es vital para toda investigación de tipo lingüístico, por ejemplo en el desarrollo de una teoría general sobre el lenguaje basada en los "universales", o bien en el estudio del cambio diacrónico o de las variaciones dialectales, así como en los estudios dialectales de la adquisición, o de la producción intralingual. En cuanto a la importancia del análisis de errores ésta radica en buscar ese entendimiento de la naturaleza interna de las estrategias que se utilizan para adquirir una lengua y por añadidura, en el proceso de aprendizaje de la misma. El interlenguaje resulta importante dadas las implicaciones que tiene para las teorías sobre lenguas en contacto, cambio del lenguaje y adquisición del idioma, además de su utilidad para describir ciertas clases de lenguas, tales como el habla de los inmigrantes, los dialectos no regulares, las variedades no nativas de un idioma, la lengua en la poesía y el lenguaje resultante de la afasia.

No obstante la variedad de objetivos de cada teoría, uno de los objetivos centrales no se ha perdido y es el de facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera al revelar datos sobre la naturaleza de la producción del alumno y el papel que desempeñan los errores dentro de ésta.

En cuanto a las características de los tres estudios -ya señaladas- bien puede añadirse que la naturaleza y visión de los datos que se consideran importantes y la aplicación que a éstos se les da dentro del salón de clases y la elaboración del material didáctico, son características que marcan una nueva diferencia.

Conviene ahora proseguir con un estudio detallado de las tres corrientes señaladas que estudian el error.

1.1.2 Análisis contrastivo

A mediados del siglo XX surge la teoría del análisis contrastivo, sustentando sus bases tanto en la psicología conductista como en la lingüística estructural. Se pensaba entonces que la mayor y principal barrera para aprender una lengua extranjera se debía a la interferencia de la lengua nativa.

Se propone entonces que un análisis estructural, de corte científico en ambas lenguas (nativa y extranjera) en que se utilizaran los implementos de la lingüística estructural, ayudaría al lingüista a predecir las dificultades del estudiante de la lengua extranjera.

A continuación se mencionará a tres autores importantes dentro del análisis contrastivo: Lee, Fries y Randal. El primero señaló que la principal causa en el error era la interferencia de la lengua nativa del estudiante, el segundo utilizó los resultados del análisis en su metodología de enseñanza de lenguas, y el tercero explicó los procedimientos para llevar a cabo el análisis contrastivo.

Hipótesis del análisis contrastivo

En 1969, Lee argumenta que el análisis contrastivo se basa en las siguientes hipótesis:

- 1) La causa principal en la dificultad y el error en el aprendizaje de la lengua extranjera, es una interferencia que proviene de la lengua nativa del estudiante.
- 2) Las dificultades en el aprendizaje se deben a las diferencias entre las dos lenguas.

- 3) En tanto sean mayores las diferencias, el aprendizaje se tornará más difícil.
- 4) La comparación entre ambas lenguas conducirá a la predicción de las dificultades y errores que tendrá el estudiante durante su aprendizaje de la lengua extranjera.
- 5) La cantidad de temas a enseñar se determinará una vez hecha la comparación entre ambas lenguas, pues aquellos elementos que tengan en común se dejarán a un lado, dando importancia únicamente a aquellos elementos que "contrastan".

Wardhaugh⁴ hace referencia a Charles C. Fries por ser quien utilizó el análisis contrastivo como parte integral de la metodología en la enseñanza de lenguas. Fries consideró que todos aquellos materiales pedagógicos que resultaban de una descripción científica de la lengua extranjera por aprender y la nativa, resultaban efectivos para la enseñanza del nuevo idioma.

Los cuatro procedimientos del análisis contrastivo

De acuerdo con Randal Whitman (1970), son cuatro los procedimientos que se emplean en el análisis contrastivo:

- 1) Descripción. El lingüista o el profesor de lenguas, haciendo uso de la gramática formal, describirá las dos lenguas.
- 2) Selección. En tanto resulta imposible contrastar cada uno de los aspectos de ambas lenguas, debe realizarse sólo con algunos aspectos: estructuras, reglas, temas lingüísticos. Debido a que la selección depende de las suposiciones e hipótesis del investigador, ya sean conscientes o no, éstas afectarán todos aquellos elementos a seleccionarse.

- 3) Contraste. Se refiere al perfil lingüístico que se obtiene entre un sistema y otro, y a la relación que entre éstos pueda haber.
- 4) Predicción del error y las dificultades. Esto se llevará a cabo tomando como base los tres procedimientos arriba mencionados.

Por resultado obtendremos:

- a) Una jerarquización de las dificultades,
- b) la aplicación subjetiva de la teoría lingüística y psicológica.

Fue así como el papel a desempeñar por el lingüista consistió en utilizar elementos de la lingüística estructural para describir de la manera más exacta las dos lengua (nativa y extranjera) y en los términos de Croft: "match those two descriptions against each other to determine valid contrasts, or differences between them"⁵. Como resultado de este análisis, la atención se concentra en aquellos errores que provienen de una transferencia negativa de la lengua nativa a aquella en estudio. Se observa entonces que ante todo, los objetivos son de tendencia pedagógica.

Dentro del análisis contrastivo nos encontramos frente a dos vertientes: fuerte y débil. La versión "fuerte" se guía por la directriz de la predicción. Señala que una vez realizado el análisis contrastivo de las lenguas en cuestión, puede darse paso a predecir los errores que cometerán los hablantes en la lengua que aprenden, debido a una interferencia de su propio idioma, para entonces dar cabida a toda una serie de materiales de enseñanza, fruto directo de este tipo de análisis. La versión "débil" afronta el problema desde otra perspectiva, pues en vez de predecir, trabaja directamente sobre los errores cometidos por los estudiantes en el salón de clase y los explica a partir de las diferencias que existen entre los

sistemas lingüísticos (nativo y extranjero).

Una de las críticas hechas a la teoría fue que algunos de los errores que aparecían en la actuación del estudiante de la lengua extranjera no se habían predicho por el análisis contrastivo. Así, se advierte que errores tales como aquellos provenientes de la misma lengua que se está aprendiendo, o los suscitados por la situación en clase, o incluso los ligados a una falta de atención, al tipo de memoria o a la interferencia provocada en el exterior, forman parte de toda una gama de errores por explorar.

1.1.3 Análisis de errores

Bajo el marco contextual arriba mencionado, surge entonces la teoría del análisis de errores que constituye una respuesta a las necesidades de carácter práctico por parte del profesor de lenguas dentro del salón de clases. De este modo representa una alternativa que da retroalimentación al profesor para el diseño de los materiales pedagógicos acordes a las necesidades del estudiantado.

Conviene señalar que en un principio el análisis de errores era un intento más bien improvisado por resolver las necesidades prácticas arriba mencionadas, y que además poco se hacía para definir el "error" dentro de un marco pedagógico y riguroso. El análisis se basó en todo caso en una recolección de carácter impresionista de los errores más comunes sin sistematizarlos en términos lingüísticos o psicológicos.

Hubo dos vertientes dentro del análisis contrastivo: fuerte y débil; conviene aquí retomar lo que de ellas se expuso. La versión fuerte intentaba predecir, una vez contrastados los sistemas lingüísticos, las dificultades que enfrentaría el estudiante. Dentro de las críticas que

esta versión recibió se encuentra aquella hecha por Wardhaugh (1970), quien señala la subjetividad y carencia de descripciones lingüísticas adecuadas (completas): "Does the linguist have available to him an over-all contrastive system within which he can relate the two languages in terms of mergers, splits, zeroes, over-differentiations, under-differentiations, reinterpretations, and so on...?"⁶ La versión débil, por su parte, no abandonaba la predicción "a priori". En esta versión, el maestro emplea el conocimiento que posee de las lenguas nativa y extranjera para encontrar la fuente del error: "It recognizes the significance of interference across languages, the fact that such interference does exist and can explain difficulties, but it also recognizes that linguistic difficulties can be more profitably explained "a posteriori" -after the fact".⁷

Dentro del desarrollo histórico que en este apartado se sigue sobre el análisis de errores, sería oportuno mencionar que autores tales como John Schumann y Nancy Stenson sostuvieron que la versión débil del análisis contrastivo tenía el mismo punto de partida que el análisis de errores: la lengua por aprender tal y como el alumno la produce, pero que el análisis de errores no era la pretendida versión débil que el análisis contrastivo nos ofrecía y explican la diferencia: "[Error analysis] considers errors only in terms of the student's formulation of the target language system and [Contrastive analysis] looks for points of interference from the student's native language [y concluyen...] CA in its weak form should be considered just one aspect of the larger area of error analysis".⁶

Corder, por su parte, hace una distinción entre dos tipos de análisis de errores, aquél denominado "remedial" que el maestro utiliza como técnica para evaluar y corregir los errores que cometen los estudiantes

dentro del salón de clase, y aquél otro denominado "developmental" que el investigador utiliza para describir los sucesivos "estados dialectales" del estudiante de la lengua extranjera.

Es este segundo tipo de análisis de errores el que se empleará en esta tesis, pues se trabajará concretamente con la explicación de la producción de los alumnos durante su aprendizaje de la lengua extranjera.

1.2 Relación del análisis de errores con la lingüística

Al inicio de este capítulo se hablaba de esa gran incógnita que pese al cambio de las épocas se ha mantenido como directriz en el estudio de los idiomas: ¿cómo aprende un individuo una lengua? -y se aclaraba que la pregunta se refería no sólo al aprendizaje de una segunda lengua, sino también a la adquisición de la lengua materna-. Más adelante se aclaró que tanto la adquisición como el aprendizaje aún se presentan como los procesos de "la gran caja negra", en que investigadores y profesores por un lado se encuentran con aquella información que entra en el individuo y por otro con la que él produce. El análisis de errores surge como un indicador en ese proceso obscuro conocido como la "gran caja negra". En este apartado se pretende dar una visión de la importancia que ha tenido el error para las teorías que con respecto al aprendizaje de una lengua o a la adquisición de ésta han surgido.

Conviene recordar lo que John Schumann y Nancy Stenson dijeron respecto al origen del análisis de errores: "Error analysis grew out of transformational linguistic theory and the notion of language as a rule-governed system".⁹

En el surgimiento de la teoría puede señalarse la participación que

los antropólogos Sapir-whorf y psicólogos tuvieron al recordar: "[...] the structure of a language subtly influences the cognitive processes of the speaker of that language."¹⁰

El punto a aclarar aquí es la relación del análisis de errores con la lingüística y para tal fin se hace necesario no sólo recordar la participación de los antropólogos y psicólogos, sino también remontarse a la hipótesis de la gramática generativa transformacional. En 1968 Chomsky, McCawley y Fillmore, hablaban de un concepto al que llamaban estructura profunda, y pese a que cada autor proponía su propia definición, todos coincidían en que tenía relación con el significado.

La teoría señalaba la habilidad innata por parte de los niños para adquirir una lengua, proceso que se llevaría a cabo en tanto los niños tuvieran los datos suficientes de la lengua de su comunidad y de sus padres. Se hacen dos postulados: existencia en todo individuo de la capacidad innata para aprender (entiéndase como "adquirir") una primera lengua, y "dificultad" para aprender una segunda lengua después de la niñez. Wardhaugh amplía lo antes dicho al escribir:

"Infants are innately endowed with the ability to acquire a natural language and all they need to set the process of language acquisition going are natural language data. Only by postulating such a language-acquisition device can a generative-transformationalist account for certain linguistic universals. Including, of course, not only one very important universal, the ability to learn a first language with ease, but also, apparently, another universal, the inability to learn a second language after childhood without difficulty."

El mismo autor termina su argumentación aclarando que al presente no se ha demostrado que esta afirmación sea falsa o verdadera, lo que trae como consecuencia el que resulte "intrigante" y aquí podemos tomar el término "intriguing" con las acepciones que marca el diccionario: intrigante, curioso y fascinante... Dentro de la historia de la enseñanza de lenguas nos

encontramos ante más preguntas que respuestas, y eso es parte de ese proceso fascinante que nos lleva a descubrir la verdad.

Se dijo en un principio que el análisis contrastivo, en sus versiones fuerte y débil, tomó sus bases de la teoría generativa transformacional; Wardhaugh retoma dicha observación y hace una crítica cuando expone:

"Languages do not differ from each other without limit in unpredictable ways [...] All natural languages have a great deal in common so that anyone who has learned one already 'knows' a great deal about any other language he must learn. Not only does he know a great deal about that other language even before he begins to learn it, but the deep structures of both languages are very much alike, so that the actual differences between the two languages are really quite superficial. However, to learn the second language, one must learn the precise way in which that second language relates the deep structure to its surface structure and their phonetic representations. Since this way is unique for each language, contrastive analysis can be of little or no help at all in the learning of the task because the rules to be internalized are unique. Even though the form and some of the content of the rules to be acquired might be identical for both languages, the combinations of these for individual languages are quite idiosyncratic so that superficial contrastive statements can in no way help the learner in his task."¹³

Hubo dos autores que utilizaron esta teoría en el análisis contrastivo, versión débil, para explicar un fenómeno de interferencia. Se trató de los trabajos de Ritchie (1968) y Carter (aún no publicado), en que utilizando jerarquías distintivas trataron de explicar esa predisposición del ruso por decir tink, o la del francés sink, por expresar la palabra inglesa think. Este dato resulta importante puesto que es uno de los primeros intentos por aplicar la teoría a un fenómeno observado: "Such work using the notions of feature hierarchy, rule-cycling, and morpheme-structure and word-structure rules has considerable possibilities."¹³

Uno de los problemas más serios y señalados en la mayoría de los análisis contrastivos es que en general se abocan a las diferencias

superficiales entre los idiomas. Dentro de las investigaciones lingüísticas más recientes se ha demostrado que estas formas superficiales revelan muy poco sobre la naturaleza de la lengua, y que en todo caso para tener una visión más válida de su estructura debe indagarse en un nivel más abstracto, un nivel en el que tanto las diferencias como las similitudes encontradas en el análisis contrastivo, se muestren como irrelevantes o no existentes.

Los mismos autores señalan que tanto el análisis contrastivo en su versión "débil" como el análisis de errores son formas específicas del estudio de los errores y que bien podríamos añadir lo dicho por Corder en 1973: "The object of EA is to describe the whole of the learner's linguistic system and to compare it with that of the TL [for that reason EA is] a brand of comparative linguistic study."¹⁴

Richards mencionó que el análisis de errores podía definirse como un tratado sobre las diferencias entre las formas en que los individuos aprenden una lengua y aquella en que los adultos nativos la utilizan. Nótese que Richards mencionó un "uso" del nativo adulto, ¿quiere decir con esto que existe un habla nativa "adulta" y otra "infantil"? Es precisamente dentro de esta pregunta donde nos encontramos en uno de los ejes centrales del análisis de errores, y ante una directriz que nos conduce hasta ese abismo todavía no iluminado de "la gran caja negra". Dentro de los aspectos sobresalientes en torno a la lengua, podemos mencionar todas aquellas observaciones y estudios realizados en la adquisición de una lengua por parte de los niños.

Nos enfrentamos aquí a dos conceptos sobre la lengua: su adquisición y su aprendizaje. Quizá a simple vista se tenga la sensación de que ambos términos se refieren a lo mismo y no es de extrañarse que si

en un momento dado se realizara una búsqueda en los diccionarios de la lengua castellana, filosofía, latín (en tanto es recomendable remontarse a "la raíz" de la palabra), e incluso en los de psicología, nos encontremos ante el hecho de que ambos términos se emplean como sinónimos; y tampoco es de extrañarse que si esto tiene lugar en los diccionarios, dentro del círculo de docentes suceda lo mismo.

En el capítulo tres se mencionará que en los estudios del análisis de errores practicados en México por parte de los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM, los términos adquisición y aprendizaje se han utilizado de manera indistinta, y aunque en el apartado 2.1 del próximo capítulo se retome la idea de ambas definiciones y se expongan con detalle las concepciones de los estudiosos, conviene aclarar en este punto el término que para propósitos de este estudio se empleará.

La primera pregunta podría girar en torno a si hay errores de adquisición y aprendizaje. A este respecto los autores han expuesto sus razonamientos para ambos procesos, argumentando que sólo los estudios posteriores de carácter longitudinal podrán esclarecer tal pregunta.

Antes de entrar en detalle se expondrán de manera somera las concepciones de los cinco autores por mencionarse.

A pesar de que Conder en un momento dado llegó a hablar del "aprendizaje" en la "adquisición" de la primera lengua, señaló que en ambos procesos los individuos (niños y adultos) compartían al menos algunas estrategias en común -y aunque él no lo menciona, tal vez las estrategias comunes sean de carácter inconsciente, pues mucho de lo que el cerebro procesa aún no es claro para los investigadores-. El autor aclaró que su propuesta no quería decir que en ambos procesos la secuencia fuera la misma.

En su momento Jack Richards mezclaría ambos términos para hablar de

la "adquisición" de la segunda lengua por parte de los adultos. Pese a la mezcla -quizá inadvertida- que de ambos conceptos hizo, hablaría de la diferencia entre estrategias y motivación en ambos procesos, así como el tener en común la sistematización de la información.

McNeill habló de la "adquisición" de la lengua en los niños. Selinker, por su parte, se refirió en particular al estudiante y al uso que de sus estrategias hacía, las cuales evolucionaban cada que el alumno se daba cuenta de manera consciente o inconsciente de que carecía de competencia lingüística en algún área de la lengua extranjera.

Para concluir con los autores que han de mencionarse no sólo en este apartado 1.2 sino el 2.1, Wardhaugh -además de criticar el análisis contrastivo- señaló que el niño trabaja con la lengua natural mientras el adulto no. Aunque de manera directa él no lo dice, tal vez en la primera situación se refiera a la adquisición, y en la segunda al aprendizaje que en general se lleva a cabo en el salón de clases.

Después de haber hecho referencia a las anteriores opiniones, a grosso modo se tiene que ni el niño en las primeras etapas de su adquisición de la lengua materna ni el adulto durante su aprendizaje de la lengua extranjera producen un "habla adulta". Las diferencias de los procesos se dan en que las estrategias a utilizarse son diferentes.

En tanto el análisis de errores longitudinal que se aporta en esta tesis se llevó a cabo observando la producción de la lengua extranjera de los estudiantes adultos que ya tenían un comportamiento lingüístico -la lengua materna-, se sugiere para propósitos de esta investigación se hable de "aprendizaje" a diferencia de la "adquisición" que sería el fenómeno que tendría lugar en el niño durante su proceso madurativo y en el que todavía no existe un comportamiento lingüístico manifiesto.

Corder arroja luz sobre el concepto de adquisición cuando escribe:

"This hypothesis states that a human infant is born with an innate predisposition to acquire language; that he must be exposed to language for the acquisition process to start; that he possesses an internal mechanism of unknown nature which enables him from the limited data available to him to construct a grammar of a particular language. How he does this is largely unknown and is the field of intensive study at the present time by linguists and psychologists."¹⁵

Es McNeill (1966) quien manifiesta una de las primeras peticiones en torno a los estudios diacrónicos descriptivos para seguir el desarrollo de la lengua del niño, y subraya además la utilidad de tales investigaciones: "From such a description it is eventually hoped to develop a picture of the procedures adopted by the child to acquire language."¹⁶

Corder en "The Significance of Learners' Errors" propuso que en la adquisición de una lengua se sigue el mismo proceso para el aprendizaje tanto de la primera como de la segunda, y que en ambos casos se dan los siguientes elementos: una capacidad básica para la adquisición de la lengua y el empleo de estrategias. En el proceso de adquisición de la lengua nativa existe una predisposición biológica que viene a reemplazarse por "alguna otra fuerza" en el aprendizaje de una segunda lengua. Para concluir la propuesta, Corder finaliza: "Within this framework a second language learner's errors are similar to those of a child acquiring his first language. They are both systematic and as such give evidence of the system to which they belong."¹⁷

Al retomar la idea de Richards en torno al análisis de errores como un tratado sobre las diferencias entre las formas en que los individuos aprenden una lengua y aquellas en que los adultos nativos la utilizan, volvemos a encontrarnos ante el habla adulta y la infantil. Al comparar una y otra e intentar señalar sus diferencias, los psicolingüistas se dan a la tarea de formular especulaciones acerca de la naturaleza de los

procesos mentales que de manera colateral se dan en la lengua. Al respecto Richards apunta: "while the mother-child relationship and other language-crucial activities of the child's experience do not include any consciously incorporated instructional strategies, in the field of second language teaching elaborate instructional procedures are often defended as being essential components in successful second language learning."¹⁸

Corder señalaba las diferencias que resultarían obvias en el proceso de adquisición y de aprendizaje. Se parte de que en ambos la motivación es diferente. Dentro de la adquisición encontramos las siguientes características: el aprendizaje de la lengua materna es inevitable pues es parte de todo un proceso madurativo por parte del niño, tal proceso surge de un comportamiento lingüístico todavía no manifiesto. En cuanto al aprendizaje se señalan como características: el que no exista ninguna inhabilidad para aprender una segunda lengua, que ésta empieza generalmente sólo después de que el proceso madurativo se ha completado, y finalmente que ya hay un comportamiento lingüístico manifiesto. A pesar de que Corder apunta estas diferencias que en su opinión resultan obvias, reconoce que éstas no proporcionan información en torno a los procesos que tienen cabida en una primera y segunda lengua. Surge así la pregunta de si podría encontrarse un paralelismo entre los procesos de adquisición de lengua materna y aprendizaje de una segunda lengua... La petición de los estudios diacrónicos no es patente todavía en dichos términos, pero la inquietud se hace presente en los teóricos.

Corder señala que Lambert (1966) dio una definición de lo que eran adquisición y aprendizaje, y en el mismo año, Carroll sugirió se hiciera un estudio del proceso de adquisición, pues éste ayudaría al proceso de

de aprendizaje, sin embargo no proporciona más datos al respecto.

Jack Richards dio las siguientes explicaciones para el fenómeno de adquisición y para el de aprendizaje. En torno al primero escribió:

"Now the crucial elements in first language acquisition would seem to center on the psychology of learning, that is, those strategies employed by the child as he teaches himself his mother tongue, the development of his other faculties such as intelligence, cognition, perception and so on, and the structure and rules of the particular language he is acquiring, in this case, English. These would appear to shape and formulate the sentences he produces in a systematic way [Sobre el aprendizaje agrega...] It may be that the innate ability to generate and hypothesize rules, so evident in first language acquisition, becomes subordinate in adult second language learning to secondary learning strategies, such as generalization, borrowing and memorization, for purely biological reasons [...] With an adult acquiring the system as a second language, however, cognitive development has already occurred, hence he may have to resort to other strategies to develop rules to deal with the [...] system in English."¹⁹

Más adelante, el mismo autor señala los hallazgos a los que el estudioso puede enfrentarse al comparar las oraciones producidas por un niño con aquellas producidas por el adulto (ésto dentro de la misma lengua nativa). Lo que las primeras oraciones mostrarían sería una formulación de hipótesis que poco a poco abandonaría el niño para emplear aquellas de los adultos. En alguna ocasión llegó a sugerirse que las oraciones producidas por alguien que aprendía una segunda lengua, al igual que aquellas producidas por los niños de la lengua nativa, mostraban una sistematización... había una secuencia dentro del desarrollo.

Es en este punto donde conviene unir las teorías de la lingüística con el análisis de errores, pues Corder pensó que los errores cometidos en el aprendizaje de una segunda lengua manifestaban un intento sistemático para procesar la información obtenida sobre dicho idioma, y que seguramente los errores desempeñaban el mismo papel que en la lengua de los niños -en el proceso de adquisición- con respecto a la de los adultos:

"It is in such an investigation that the study of learner's errors

(in second language learning) would assume the role it already plays in the study of child language acquisition, since the key concept [...] is that the learner is using a definite system of language at every point in his development, although it is not the adult system in the one case, nor that of the second language in the other. The learner's errors are evidence of this system and are themselves systematic."²⁰

Como se dijo al principio de este apartado, las opiniones que los estudiosos han emitido tienden a distanciarse o bien complementarse. El elemento que aquí más interesa es la oportunidad que los errores brindan al investigador para explicar el "intento sistemático" de procesamiento de información que efectúan los alumnos que aprenden la lengua extranjera. Sobre este "intento sistemático" se hablará en la tesis en el momento de analizar la producción de los alumnos durante un semestre.

1.3 El análisis de errores y la enseñanza de lenguas extranjeras

En el apartado anterior se indicó que el término a emplearse en este trabajo sería aprendizaje y no adquisición. Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras existe la preocupación de estudiosos y profesores por obtener una retroalimentación constante con el fin de mejorar la técnica y la metodología, en otras palabras la enseñanza misma, para lograr un mejor aprendizaje por parte del estudiante.

En esta sección se presentan las propuestas que los autores Sridhar, Corder y Etherton ofrecen respecto a las ventajas de realizar un análisis de errores. Los tres coinciden en que la primera ventaja radicará en tener conciencia de las causas y naturaleza de los errores para de ahí partir a estudios posteriores.

De acuerdo con Sridhar (1980) el análisis de errores, en un aspecto pragmático, se concibió y llevó a cabo debido a su valor en la retroalimentación para poder diseñar estrategias y materiales pedagógicos. Una vez que se localizaran las áreas de dificultad, el análisis podía ser útil en tanto:

- a) mostrara una secuencia en el libro de texto y en el salón de clase con los temas por aprender de la lengua extranjera. La presentación se llevaría a cabo al empezar con los puntos fáciles para continuar con los difíciles,
- b) se decidiera el grado de énfasis que requería cada tema para explicarlo y practicarlo, y qué grado también cuando se tratara de varios temas al mismo tiempo,
- c) desarrollara lecciones y ejercicios propedéuticos, y
- d) seleccionara temas, "puntos" para evaluar el aprovechamiento del alumno.

Una vez que Sridhar señala estas cuatro aplicaciones del análisis de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras, menciona su importancia como camino que conduce a conocer las estrategias de los alumnos: "It is significant for the insights it provides into the strategies employed in second language acquisition, and in turn into the process of language learning in general."²¹

Conder (1971) muestra también la importancia del análisis de errores como vía que conduce al conocimiento de las estrategias que emplean los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera, y añade un nuevo elemento: las hipótesis que ellos emplean, al apuntar: "The study of the systematic errors made by the learners of a *L₂* yields valuable insights into the nature of language learning strategies and hypotheses employed by learners and the nature of the intermediate 'functional communicative systems' or languages constructed by them."²²

Si una vez más se retoman las opiniones de Sridhar sobre la utilidad del análisis de errores en la enseñanza, podrá apreciarse que al considerarlo él una "herramienta pedagógica fundamental" lo compara con el análisis contrastivo y se basa en los autores Richards (1971) y Lee (1968). En primer término, Sridhar señala que el análisis de errores no adolece de las limitaciones del análisis contrastivo que atribuye los errores a una transferencia intralingual. El análisis de errores se aboca entre otros, a aquellos provenientes del interlenguaje, mismos que pueden provenir de la estrategia empleada para enseñar o aprender un elemento. En segundo término, el análisis resulta importante en tanto provee datos de los problemas reales y actuales que van surgiendo y no se mueve únicamente en el plano teórico como el análisis contrastivo. Esta característica hace que forme las bases "económicas y eficientes" para el diseño de las estrategias pedagógicas.

Para concluir, Corder propone tres lineamientos dentro de un nuevo marco de referencia que reconsideren la función pedagógica del análisis de errores:

- 1) se necesita un criterio que distinga las "desviaciones" sistemáticas, productivas de aquéllas que no lo son dentro de la producción de los alumnos para que el aprendizaje sea más eficiente.
- 2) se precisa un criterio para determinar qué tan serios son los errores en términos del grado de interferencia para una comunicación efectiva.
- 3) revisar el concepto de errores dentro del contexto de la enseñanza de una segunda lengua, en especial en aquellos lugares en que el objetivo de aprender una segunda lengua no es la comunicación con los nativos del idioma, sino que se utiliza más bien para propósitos internos y se emplean en las variedades no nativas del idioma cuyo uso se ha difundido.

tal es el caso de los hindúes que emplean el inglés para estudiar en la universidad.

Para finalizar con este apartado, vale la pena mencionar la propuesta de Etherton sobre las ventajas del análisis de errores. Al respecto señala que éstas son las siguientes:

- a) conocer aquellos "puntos débiles" comunes a los alumnos y auxiliares mediante un curso propedéutico, o bien al presentarles nuevo material,
- b) tener presente todas aquellas palabras, formas verbales y estructuras que resulten difíciles para los alumnos en una etapa,
- c) considerar ese "punto débil" que se percibe dada la ausencia de un tema particular,
- d) distinguir dentro del programa a cubrir, la sección que es vital para la comunicación dentro de la etapa por la que atraviesa el alumno, de aquella que no lo es y se le considera menos importante,
- e) percatarse del material que pese a no cubrirse en el programa es necesario en la etapa que atraviesa el alumno,
- f) conocer las anomalías que presenta el programa: demasiado material, omisión de material esencial, una secuencia inadecuada de unidades,
- g) detectar errores que no se traten en el libro de texto pero que hay que enfrentar en el salón de clases. El problema radica en que muchos de los escritores de libros de texto, desconocen la lengua de los estudiantes que emplearán su material, y por tanto ignoran también los problemas que enfrentarán, los errores que cometerán y el trato que entonces debe darse. Aquí debemos recordar que:
 - 1) los alumnos con distintas lenguas nativas cometen distintos tipos de errores,
 - 2) los errores que cometen los alumnos de un nivel "x" no son los mismos

que se cometen en el nivel "y",

- h) detectar las áreas en que se necesita más investigación para proporcionar explicaciones claras del uso real del idioma. En este punto, el maestro reconoce las áreas en que su enseñanza no ha sido del todo efectiva, y en tanto busca nuevas alternativas podemos hablar de un proceso de "autoeducación",
- i) el estudio sistemático de los errores dará la pauta para el mejoramiento de los métodos de enseñanza debido a la conciencia que se generará sobre la causa y la naturaleza de los errores que cometen los alumnos.

Para concluir este apartado, valdría la pena señalar por una parte el uso indistinto de los términos adquisición y aprendizaje que hace Sridhar, y por otra -y esto es aún más importante-, la gama de posibilidades que ofrece un análisis de errores una vez realizado: se habla de las modificaciones que sufriría el programa de estudios -temas a los que se daría mayor énfasis-, así como la secuencia de las lecciones y evaluación del aprovechamiento del alumno.

Por lo tanto, el primer paso es efectuar el análisis de errores como camino que guía a conocer las estrategias del estudiante durante su producción en la lengua extranjera. Así, la tesis presente constituirá el primer eslabón de las futuras aplicaciones que otros estudiosos quieran darle en el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán.

1.4 Puntos débiles en el análisis de errores

En los anteriores apartados se habló de las desventajas que ofrecían otras teorías para estudiar los errores, a continuación se hablará de las desventajas que ha tenido el análisis de errores

durante su existencia.

En primer lugar dado que los estudios longitudinales requieren tiempo para su realización han tendido a ser abandonados sin concluirse. Una de las aportaciones de esta tesis es haber llevado a cabo y concluido tal estudio, ofreciendo un análisis que permita futuras aplicaciones.

Una segunda desventaja que se ha argumentado es la "incapacidad" de los "expertos" para clasificar los errores. En primer lugar aquí conviene aclarar que la dificultad no se da en clasificar los errores, puesto que éstos se clasifican por su forma, por su aspecto lingüístico. El problema surge cuando los estudiosos deben ponerse de acuerdo respecto a la causa, y ello no quiere decir que los resultados entre uno y otro estudioso sean del todo disparatados, tal es el caso de la investigación hecha por Coulter y Selinker que se menciona en el apartado 3.2.

En este mismo apartado puede verse también cómo la visión de Etherton respecto al análisis de errores toma consigo elementos no mencionados por autores como Corder o Richards. El toma en cuenta las variables que de tan "obvias" podrían no considerarse antes de realizar el estudio. Véanse las variables que aparecen en el inciso 2 antes de terminar el apartado.

En cuatro pueden dividirse prácticamente, los puntos débiles del análisis de errores, y ello a efecto de mostrar las cuatro opiniones que en este punto se han generado.

De seguir la opinión que Schumann y Stenson proponen en primer término, nos encontramos que en tanto al análisis de errores abarca una amplia gama de puntos de vista así como de objetivos, esta característica lejos de ganar puntos a favor, ha hecho que los adeptos del análisis contrastivo se muestren poco interesados en esta teoría: " [...] In fact,

error analysis covers a wide range of viewpoints as to its goals and its value to the language teaching field [...]. It is this vagueness and variety, we feel, that has engendered much of the hostility on the part of the proponents of contrastive analysis."²³

Larry Selinker, al hablar sobre una teoría del aprendizaje de una segunda lengua, señala como requisito indispensable la producción por parte de los alumnos en situaciones 'significativas', pues de no ser así, el material por analizar resulta una producción de corte conductista e irreal:

"Since performance of drills in a second-language classroom is, by definition, not meaningful performance, it follows that from a learning perspective, such performance is, in the long run, of minor interest. Also, behavior which occurs in experiments using nonsense syllables fits into the same category and for the same reason. Thus, data resulting from these latter behavioral situations are of doubtful relevancy to meaningful performance situations, and thus to a theory of second-language learning."²⁴

Dentro de las propuestas de Etherton por dar aplicación al análisis de errores, surgen lo que bien podrían denominarse no "puntos débiles" pero sí "limitantes". Etherton señala dos:

1) la extensión de los estudios,

a) las personas idóneas para llevar a cabo el análisis de errores se encuentran tan ocupadas que conviene entonces los estudios no sean extensos,

b) los estudios tienden a aplazarse o bien se olvidan,

2) cambios en las variables de la investigación tales como:

a) la política nacional (que se dedique más o menos tiempo al estudio del idioma),

b) la existencia ("el banco") de maestros,

c) los libros de texto,

d) la existencia de buenos programas de estudio.

Etherton ejemplifica lo anterior al sugerir que se tiene un análisis de errores realizado con un grupo de quinto año de primaria, y un año más tarde "la política" ha cambiado de tal modo que, o bien la lengua de instrucción en la lengua extranjera es la nativa (en el caso de que antes no haya sido así), o bien ahora se emplea el mismo número de horas para la lengua nativa y para la extranjera.

De acuerdo con Etherton en tanto cambien las variables de la investigación mientras ésta se lleva a cabo, los datos se alterarán de tal forma que la información perderá vigencia, y la única solución viable será realizar análisis de errores de manera constante.

Ahora surge una pregunta, ¿no habrá sido Etherton demasiado tajante en su observación?, ¿en qué circunstancias llegó a tal deducción? Da la impresión de que el estudioso participaba de una situación tal, que los estudios longitudinales no llegaban a concluir por las múltiples variantes en la política nacional, o en la política de cursos. Si es así, por supuesto que afectará que en un momento dado el estudiante reciba cinco horas de clase de la lengua extranjera a la semana y después diez o veinte, o tan sólo dos. El alumno está expuesto a la lengua por espacios de tiempo del todo distintos. Sin embargo ¿es así que de pronto cambiaron las políticas?, ¿es que tan inestables son? En todo caso, ¿qué estudio longitudinal se hizo cuando se impartían cinco horas?, y ¿qué otro se hizo cuando el número de horas aumentó o disminuyó? Ahora bien, ¿podría realizarse una comparación de tales estudios? Tal parece que nunca llegaron a existir y por lo mismo es más fácil realizar infinitas conjeturas.

Para propósitos de este trabajo, el estudio se llevó a cabo en un Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad, en el que de antemano se

sabe que entre las variables que puede haber figura el hecho de que el semestre no es en realidad de seis meses, lo cual repercute en el tiempo efectivo de exposición del alumno a la nueva lengua.

La tesis aporta un primer estudio longitudinal en el que se observó determinado número de horas efectivas de clase. Si los resultados pueden ser distintos a otros estudios del mismo nivel en que hubo más o menos horas de por medio, tendrían que llevarse a cabo tales investigaciones y después hacer una comparación con el material que aquí se presenta. Para ese entonces habrá datos, pruebas y no simples especulaciones.

A lo largo del capítulo se podrá haber advertido que las teorías expuestas en las secciones 1.1.1, 1.1.2, y 1.1.3 tenían en común el revelar datos sobre la naturaleza de la producción del alumno (en la que aparecen los errores).

Para propósitos de esta tesis no se consideraron el análisis lingüístico y el análisis contrastivo por las siguientes razones: si bien es cierto que el primero hacía referencia a la "competencia" y a la gramática descriptiva en términos de la propia lengua, éste se abocaba sólo a las producciones del hablante nativo en su idioma. No obstante resultó valiosa su aportación en tanto habló de una competencia distinta a la del estudiante, es ésta última la que se analizará en el capítulo cuatro.

La segunda teoría ofrecía el inconveniente de basarse en la predicción, limitando a una la causa de los errores, la interferencia de la lengua nativa del estudiante.

La última teoría, el análisis de errores -como ya lo habían señalado John Schumann y Nancy Stenson- considera los errores como una formulación de los estudiantes en la lengua que aprenden, formulación que es objeto de estudio en esta tesis.

En el apartado 1.2, al buscarse la relación que el análisis de errores guarda con la lingüística, se hizo necesario proponer el uso del término "aprendizaje" pues para efectos de esta investigación se analizó la producción de la lengua extranjera de estudiantes adultos.

En tanto se habla de un Centro de Idiomas Extranjeros, convino señalar el punto de unión entre la enseñanza y el análisis de errores en el apartado 1.3. El análisis una vez realizado servirá como una fuente de información para modificar o cambiar algunos aspectos del programa de estudio y servirá también para evaluar las producciones. Para que ésto tenga lugar se requiere en primer término de tal análisis, que es el que se llevó a cabo en la tesis presente.

Para finalizar fue necesario hablar en el apartado 1.4 de aquellos obstáculos que el mismo análisis ofrecía al investigador en el momento de llevar a cabo su estudio. El estar conscientes de las desventajas que en cierta etapa ofrece la teoría sirve no para desanimar, sino para realizar un trabajo que sirva para vislumbrar posibles soluciones a las antiguas fallas, y sobre todo preguntarse si estas últimas son de vital importancia o pese a ellas las investigaciones pueden proseguir.

CAPITULO DOS

ESTADO ACTUAL DE LA TEORIA

En este segundo capítulo, en el apartado 2.1 se revisarán las propuestas que en torno a la definición del error se han hecho, para de ahí partir a aquella que se ha de adoptar en el trabajo.

Una vez definido el término se procede a estudiar las clasificaciones que se han presentado (apartados 2.1.1) puesto que para llegar a un estado actual de la teoría conviene contemplar las diferentes aportaciones hechas por los estudiosos así como aquellos aspectos no considerados, ya que esta tesis se enfoca a estos últimos.

En tanto se hace una distinción entre los procesos "estructura psicológica latente" y "estructura latente de la lengua", se hablará del primero ya que se aboca al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Durante el "intento" por aprender, el estudiante emitirá una producción que hará pensar en un sistema que no es de la lengua nativa ni de la lengua meta. En este nuevo sistema que es el que se estudia en el capítulo cuatro, puede tener lugar un fenómeno de "fossilización", cuya definición se presenta en la sección 2.1.2. En el apartado 2.2 se hablará del significado que los errores tienen en el aprendizaje de la nueva lengua como "experimentación" de sus nuevos conocimientos, y esto lleva a pensar en la "experimentación" que los alumnos hicieron durante

su producción en el semestre observado, y la explicación que a esta última se dará en el capítulo cuatro.

En el apartado 2.3 se habla de las ramas teóricas que de manera colateral al análisis de errores se han interesado también en esta área. Aunque son muy pocos los estudios realizados por los psicólogos del aprendizaje y los psicolingüistas -quienes se han dedicado en especial a los errores que cometen los niños durante su adquisición, y la diferencia del habla de éstos con la de los adultos- una de sus aportaciones ha sido el haber iniciado estudios en los que se hablaba de la actitud del oyente, y aunque esta última idea no es objeto de estudio en la presente investigación, sí se considerará la observación para el análisis cualitativo de los datos registrados.

Al dar inicio a este trabajo se manejó el término "análisis de errores" para denominar a la teoría que surge durante la década de 1960. Johansson (1975) propone que en torno al estudio del error existen:

- a) la lingüística del error -la cual se aboca a los errores cometidos por los nativos del idioma, y
- b) el análisis de errores -el cual se encarga de estudiar los errores cometidos por los estudiantes de una segunda lengua.

Dentro de la lingüística del error existen tres clasificaciones:

- a) producciones no gramaticales debido a factores no lingüísticos. (Aquí más bien nos encontramos frente a la "equivocación" (mistake).
- b) producciones "semigramaticales" en áreas en que las reglas de la lengua no se han establecido. (A este respecto el autor no proporciona ejemplos concretos),
- c) producciones no gramaticales o semigramaticales para lograr efectos estilísticos.

En resumen, la función de la lingüística del error radica en proporcionar claridad en los procesos regulares del uso de la lengua.

El análisis de errores básicamente se aboca a una descripción y explicación sistemática de los errores cometidos por aquellos hablantes de una lengua extranjera, con la finalidad de obtener evidencia de la competencia que poseen en la nueva lengua.

Las ventajas que dicho análisis ofrece son:

- a) obtener información de las dificultades que enfrenta el estudiante en las distintas etapas de su competencia,
- b) una vez obtenida la información anterior pueden diseñarse cursos y materiales de enseñanza.

En el apartado 1.2 de este trabajo ya se mencionaba la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje. Corder señalaba que entre ambos procesos la motivación es distinta, y que mientras la adquisición de la lengua materna resultaba inevitable en tanto era parte de todo un proceso madurativo por parte del niño en un comportamiento lingüístico todavía no manifiesto, el aprendizaje de una lengua extranjera se caracterizaba por dar inicio una vez que el proceso madurativo se había completado en el individuo, por tener ya un comportamiento lingüístico manifiesto y por no tener impedimento para aprender una segunda lengua. De acuerdo con Corder estas diferencias resultaban obvias, sin embargo hasta ese momento no proporcionaban información sobre los procesos que tienen cabida en una primera y segunda lengua. Fue así como surgió la pregunta de si podría encontrarse un paralelismo entre los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. Hasta ese entonces todavía no se manifestaba la petición de que se realizaran estudios longitudinales en dichos términos, pero la inquietud se hacía presente en los teóricos

Jack Richards, en su momento, indicó los hallazgos a los que el estudioso debía enfrentarse al comparar las oraciones producidas por un niño con aquellas producidas por un adulto dentro de la misma lengua nativa. Lo que las primeras oraciones mostrarían sería una formulación de hipótesis que poco a poco abandonaría el niño para emplear aquellas de los adultos. En alguna ocasión llegó a sugerirse que las oraciones producidas por alguien que aprendía una segunda lengua, al igual que aquellas producidas por los niños de la lengua nativa, mostraban una sistematización... había una secuencia dentro del desarrollo.

Fue en este punto donde convenía unir las teorías de la lingüística con el análisis de errores, en tanto Corder pensó que los errores cometidos en el aprendizaje de una segunda lengua manifestaban un intento sistemático por procesar la información obtenida sobre dicho idioma y en donde seguramente los errores desempeñaban el mismo papel que en la lengua de los niños (durante el proceso de adquisición) con respecto a la de los adultos. En torno a ese "intento sistemático" observó:

"If the acquisition of the first language is a fulfillment of the predisposition to develop language behavior, then the learning of the second language involves the replacement of the predisposition of the infant by some other force [...] I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the 'strategies' adopted by the learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired. Such a proposal does not imply that the course or 'sequence' of learning is the same in both cases."²⁵

Si se habla entonces del intento sistemático por procesar la información que se recibe sobre el idioma a aprender (proceso que si bien es cierto puede ser similar al de los niños al aprender la lengua materna no se ha comprobado y tampoco es objeto de estudio en esta tesis), ¿qué es lo que se produce en ese intento, cómo se le denomina y qué características posee?

La producción puede denominarse globalmente como una serie de sistemas lingüísticos sucesivos que aquella persona que está aprendiendo el idioma extranjero adopta en su camino para dominar la nueva lengua. Tales sistemas han recibido distintos nombres de acuerdo al teórico, tales son:

- interlenguaje, término adoptado por Selinker en 1969,
- sistemas aproximativos, expresión que emplea Nenser en 1971,
- dialectos idiosincráticos, acuñación de Corder en 1971.

El término más conocido y que más se adopta en la literatura concerniente a la lingüística y a la enseñanza de lenguas es el de interlenguaje.

Antes de presentar las características de este tipo de producción, quizá convenga definir, en lo posible, las características del término:

- se refiere en primer lugar a un estado o a una situación indeterminada del sistema que posee quien aprende la nueva lengua con respecto al idioma nativo,
- se engloba la rapidez "atípica" en que cambia el lenguaje del estudiante, en otras palabras el término abarca la idea de la inestabilidad,
- se reconoce la naturaleza sistemática, con sus propias reglas, de la producción de quien aprende la lengua extranjera; misma en la que se observa el tipo de suficiencia como sistema comunicativo funcional, por lo menos desde el punto de vista de quien está aprendiendo el nuevo idioma.

Selinker parte de la hipótesis de una estructura psicológica latente en el cerebro, que se activa cuando una persona trata de aprender una lengua extranjera. Es en este punto donde debe aclararse que existe un término similar al propuesto por Selinker, que es el propuesto por

Lenneberg en 1967 y se denomina estructura latente de la lengua.

Lenneberg habla de tres características:

- 1) es un arreglo ya formulado que existe en el cerebro,
- 2) es el complemento biológico a la gramática universal,
- 3) es la transformación que hace el niño de acuerdo con ciertas etapas madurativas en la estructura que se realiza en una gramática particular.

Selinker presenta cuatro características:

- 1) no existe un "horario" genético,
- 2) no hay un complemento directo a cualquier concepto gramatical tal como el de gramática universal,
- 3) no existe garantía alguna de que la estructura latente será del todo activada,
- 4) no hay seguridad de que la estructura latente llegue a producir la estructura real de cualquier lengua natural. No se asegura que el intentar aprender garantice un éxito seguro, pero sí la posibilidad de que aparezca una superposición de la estructura latente de la adquisición de la lengua y otras de tipo intelectual.

Dentro de las conceptualizaciones que maneja Selinker, quizá sólo un 5% de los adultos que tiene éxito al aprender una lengua extranjera en la que logran una competencia de hablante nativo, se da porque de alguna forma se reactivó la estructura latente de la lengua. El que obtuvieran tal competencia hace pensar que recorrieron procesos psicolingüísticos muy diferentes a los que utilizan la mayor parte de los estudiantes. Esto resulta valioso en el campo de la investigación en tanto debe "ignorarse" (el término aquí debe entenderse en un sentido práctico y no ofensivo) a ese porcentaje minoritario de alumnos "exitosos", para establecer esa reconstrucción de datos psicológicamente relevantes y que sean

convenientes a la mayoría de personas que aprenden una segunda lengua.

De seguirse la categorización que Selinker propone en el aprendizaje, encontraríamos dos jerarquías:

- a) intento de aprender, en que se reactiva la estructura psicológica latente que el mismo autor definió y que se da cuando quien estudia la lengua extranjera intenta expresar significados (que ya posee) en una lengua donde se halla en proceso de aprendizaje,
- b) aprendizaje exitoso, en que se reactiva la estructura latente de la lengua y que definió Lenneberg.

Tanto en la estructura psicológica latente como en la estructura latente de la lengua, existen estructuras determinadas de manera genética.

Antes de dar una definición sobre el término "interlenguaje", conviene abrir un paréntesis para aclarar que de los dos términos antes expuestos se usará en el presente estudio el concepto de "estructura psicológica latente". Si los sujetos de la investigación fueron adultos de un primer nivel de inglés, ¿cómo podría hablarse de un "aprendizaje exitoso" con la correspondiente reactivación de la "estructura latente de la lengua" en la que se maneja implícita la idea de "competencia de nativo"? Además, ¿sería justo hablar del "fracaso" que señala Selinker, cuando la producción de los estudiantes apenas inicia?

Tal vez, en futuras investigaciones, donde se hagan estudios longitudinales de los niveles subsecuentes al PG-1, pueda retomarse esta idea y para entonces dar respuesta. Por ahora el hablar de "fracaso" resulta prematuro.

Selinker parte de la lengua meta en la que tendremos primero dos tipos de productores: quien la aprende y el hablante nativo. Las producciones de ambos no serán idénticas. Quien aprende la lengua extranjera concentrará su atención en una norma de la lengua meta para entonces tratar de

producir los enunciados correspondientes. Es así como al intentar hacer una teoría del aprendizaje de la lengua extranjera y al observar este fenómeno de las producciones lingüísticas no idénticas en los dos tipos de hablantes que ya se mencionaban, el mismo autor se atreve a sugerir la existencia de un sistema lingüístico separado. Este sistema surge del intento de quien aprende por producir la lengua meta. Es precisamente el corpus que se obtiene lo que hace pensar en otro sistema:

"Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL)."²⁶

Selinker propone que son tres los sistemas que deben contemplarse para entender la teoría del aprendizaje de una lengua extranjera:

- 1) lengua nativa (NL) - enunciados que producen en la lengua materna quienes quieren aprender la lengua meta,
- 2) interlenguaje (IL) - enunciados que produce quien quiere aprender la lengua meta,
- 3) lengua meta (TL) - enunciados que producen los hablantes nativos del idioma por aprender.

Al sumarse los tres sistemas (NL) + (IL) + (TL) obtendremos los datos psicológicamente relevantes para formular una teoría del aprendizaje de una segunda lengua.

Selinker hablaba de la información que resulta importante en las identificaciones interlingüales (que es lo que psicológicamente une los tres sistemas lingüísticos): " [Information] is what unites the three linguistic systems (NL, TL, and IL) psychologically. These learners focus

upon one norm of the TL."²⁷

La información relevante se obtiene de aquellas situaciones que son significativas dentro de la producción, aunque el autor no precisa lo que con tal término debe entenderse.

Recordemos que el teórico proponía la existencia de una estructura psicológica latente que existe en el cerebro y se activa cuando la persona intenta aprender una lengua extranjera. Esta persona -nos dice- "intenta" producir oraciones en la segunda lengua pero utiliza significados que ya trae consigo. Las producciones que se obtienen durante este proceso no las emite un hablante nativo de la lengua meta, así como tampoco quienes hablan la lengua materna del estudiante; el resultado de todo esto es lo que se llama interlenguaje: "a separate linguistic system hypothesized to account for the actual realized utterances."²⁸

Dentro del sistema del interlenguaje existen cinco procesos dentro de los que puede tener cabida toda una serie de material "fossilizable" en las estructuras superficiales del interlenguaje de quien aprende la lengua meta. Los cinco procesos son:

- 1) transferencia de la lengua,
- 2) transferencia de la enseñanza,
- 3) estrategias de aprendizaje,
- 4) estrategias de comunicación,
- 5) sobregeneralización.

Selinker habla del interlenguaje como "esa producción distinta de la lengua meta".

Las áreas que el concepto "interlenguaje" abarca en el estudio de la lengua son:

- a) lenguas en contacto,

- b) cambio de la lengua,
- c) adquisición de la lengua,
- d) utilidad al describir ciertos tipos especiales de la lengua como:
 - i) el habla de los inmigrantes,
 - ii) la variante no regular,
 - iii) los dialectos,
 - iv) las variedades no nativas de la lengua,
 - v) el lenguaje de los afásicos,
 - vi) la poesía.

Para concluir con la propuesta de Selinker, debe recordarse lo que para él constituía el aprendizaje exitoso de una segunda lengua en términos del interlenguaje: la reorganización que hacían los estudiantes del material lingüístico de su interlenguaje para identificarlo con la lengua meta.

El estudio del fenómeno del interlenguaje también ha tenido influencia en las investigaciones que se han hecho en torno a los niños durante su adquisición de la lengua materna, pues de acuerdo con Sridhar ahora se trata a este proceso como un progreso en sí mismo, donde los sistemas que se estructuran de manera interna se asemejan paulatinamente al sistema de los adultos: "The current approach treats child language learning as a progression of self-contained, internally structured systems, getting increasingly similar to the adult language system."²⁹

Estos estudios los llevaron a cabo los postestructuralistas como Cook en los años 1969 y 1973.

Al principio del apartado se habló de los distintos nombres que recibió lo que hasta el momento se ha llamado interlenguaje, uno de aquellos nombres fue el que otorgó Nemser: sistema aproximativo.

Con tal término se refería a un sistema lingüístico distinto de la lengua nativa y de la meta, el sistema era estructuralmente coherente y durante el aprendizaje que experimentaba el estudiante, aquél se reestructuraba en etapas sucesivas, de una inicial a una avanzada. Empero, ¿qué había en éstas? En la tesis se propone y analizan tres fases.

De acuerdo con Nemser³⁰, la finalidad del estudio de dichos sistemas debía ser una proyección exacta del sistema aproximativo a través de las etapas sucesivas de desarrollo durante cada situación de contacto.

Selinker reflexiona a su vez sobre el término que ha empleado: estrategia. ¿Qué definición acertada se ha acuñado como para proponerla? ¿Cuáles son las estrategias que utiliza un estudiante en su intento por aprender una lengua extranjera? Ciertamente que se ha hablado de la evolución de "las estrategias" cuando el estudiante se da cuenta consciente o inconscientemente de que carece de cierta competencia lingüística en algún aspecto de la lengua meta... pero, ¿qué es una estrategia? Se sabe que ésta puede afectar una estructura superficial por medio de una producción proveniente del interlenguaje, pero... ¿qué es desde un punto de vista psicológico?

Hemos llegado al punto en que debemos afrontar que la realidad sobre el estado actual de la teoría sigue estando llena de conjeturas:

"...little is known in psychology about what constitutes a strategy; and a viable definition of it does not seem possible at present. Even less is known about strategies which learners of a second language use in their attempt to master a TL and express meanings in it. It has been pointed out that learner strategies are probably culture-bound to some extent. Crucially, it has been argued that strategies for handling TL material evolve whenever the learner realizes, either consciously or subconsciously, that he has no linguistic competence with regard to some aspect of the TL. It cannot be doubted that various internal strategies on the part of the second-language learner affect to a large extent the surface structures of sentences underlying IL utterances. But exactly what

these strategies might be and how they might work is at present pure conjecture."³¹

No obstante el panorama se presenta aún incierto, puede argumentarse que ha habido un gran progreso en tanto se ha diferenciado la "lingüística del error" del "análisis de errores" y se ha hablado de los conceptos "estructura psicológica latente" y "estructura latente de la lengua". Además, el reconocer la producción de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera como un "sistema" distinto al que produciría un nativo, son elementos que ayudan a clarificar conceptos y a sentar las bases para futuras investigaciones. Si éstos se realizan entonces podrán esperarse futuras aplicaciones y corroboración de las hipótesis para no permanecer en un estado de simple "expectación" y "conjetura".

2.1 Definición del error

Querer definir el error en términos de nuestro propio idioma resulta una tarea difícil. En el idioma inglés existen dos palabras "error" y "mistake" que corresponden a conceptos distintos, mientras que en español las palabras "error" y "equivocación" se utilizan de manera indistinta.

Una vez que se acude en busca de auxilio al diccionario inglés-español, por ejemplo el Simon and Schuster's International Dictionary, nos encontramos que a "error" se aplican las palabras: error, equivocación, yerro, y que a "mistake", por su parte, se le aplican las palabras: equivocación, error, yerro, falta, errata. Si una vez más se acude al diccionario, y en esta ocasión al de sinónimos, nos encontramos que paralelo al término estarán los vocablos: falta, yerro e incorrección. Si ahora observásemos el orden de acepciones para "error" y "mistake",

descubriremos que la diferencia radica en que a la primera se le denomina error y después equivocación; y en que en la segunda el caso es inverso, después de la palabra equivocación viene la de error. Esta leve diferencia que se ha marcado por un mero ordenamiento, resulta aplicable en el campo de la lingüística y la enseñanza de idiomas, pues comparándose a los conceptos del idioma inglés en esta área, el error aludiría a un proceso de aprendizaje de la lengua, y la equivocación a factores externos a éste.

De acuerdo con Sridhar, la equivocación obedece a factores tales como: las limitaciones que tiene la memoria, la fatiga y la tensión emocional; todos ellos factores de "producción", como él los denominaría. En su opinión las equivocaciones tienen lugar en el discurso y quien las emite llega a corregirlas en caso de haberse dado cuenta. Por otra parte, el error es una desviación consistente y sistemática que caracteriza el sistema lingüístico del estudiante de la lengua extranjera durante cierta etapa de su aprendizaje:

"Mistakes are deviations due to performance factors such as memory limitations (e.g., mistakes in the sequence of tenses and agreement in long sentences), spelling pronunciations, fatigue, emotional strain, etc. They're typically random and are readily corrected by the learner when his attention is drawn to them. Errors are systematic, consistent deviances characteristic of the learner's linguistic system at a given stage of learning."³²

Corder a su vez hace una distinción entre el error y la equivocación, dando como características para el primero, que es significativo y sistemático en el aprendizaje de la lengua; y para la segunda, que son fortuitos "lapsus linguae" o "lapsus calami" (de pluma) que cometen todos los hablantes. Además, el error se refiere a la competencia y todo el cúmulo de aquéllos refleja el conocimiento "implícito" que el alumno, a la fecha, tiene de la lengua: "It will be useful therefore hereafter

to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his transitional competence.²⁹

La propuesta que para el error hacen John Schumann y Nancy Stenson (1978) es que el error se percibe como una violación "a la regla" únicamente con respecto a la lengua que se estudia.

Este concepto del error será adoptado para esta tesis y se caracterizará por los siguientes tres elementos mencionados por Sridhar y Corder: la violación (o desviación) "a la regla" será consistente, sistemática y se presentará en cierta etapa del aprendizaje de la lengua extranjera.

Los sujetos del trabajo presente se encontraban en una primera etapa de su aprendizaje, por lo cual interesaba registrar las desviaciones que en su producción realizaron a lo largo de un semestre.

A partir de este momento se utilizará el término "equivocación" para referirse a la palabra inglesa "mistake" y "error" para el término "error".

2.1.1 Taxonomía de los errores

En el presente apartado se observará un panorama en el que las taxonomías de los errores propuestas por los estudiosos no siempre coincidieron, en especial porque los "pioneros" en el análisis no siempre tomaron en cuenta la corrección para clasificar al error, por otra parte mostraron una tendencia a confundir las "causas" con la descripción de los errores -tal es el caso de Selinker y de Richards quien sólo aumentó una nueva

categoría a los cinco procesos señalados por el anterior autor.

El comparar las propuestas que hicieron los autores ayudará a retomar los elementos que pueden ayudar en la clasificación de los errores estudiados en esta tesis.

Schumann y Stenson (1978) propusieron una taxonomía de los errores quizá demasiado simplificada, que se dividía en tres categorías:

- a) errores debido a una adquisición incompleta de la gramática del idioma (que bien pueden asociarse a las dificultades intralingüales),
- b) errores debido a las exigencias de la situación enseñanza-aprendizaje,
- c) errores debido a los problemas "normales" de la producción del idioma.

Más adelante proponen una clasificación binaria del error inducido "induced", y el de desarrollo "developmental". Del primero señalan que tiende a fosilizarse y que conforme pasa el tiempo se hace más difícil de eliminar, por lo que se requiere una corrección inmediata en el momento de su aparición. En cuanto al segundo tipo de errores, si existe una exposición suficiente a la lengua meta, éstos tienden a desaparecer de manera natural por lo que el profesor decidirá en algún momento no realizar corrección alguna.

La propuesta de estos autores resulta importante, pues a diferencia de Selinker y Corder, consideran la "corrección" (al igual que Richards) como un elemento activo en el error, y retoman el término "fosilización" acuñado por Selinker.

En la tesis interesan los errores de desarrollo ("developmental"), puesto que fue un primer nivel el que se estudió. Una vez que los alumnos tomen otros cursos de Plan Global, muchos de los errores que entonces ocurrieron desaparecerán probablemente.

Otra de las taxonomías propuestas fue la de Sridhar, desde la perspectiva del análisis contrastivo, en que se hablaba de los errores evidentes o manifiestos "overt" y aquellos encubiertos "covert". En estos la producción del estudiante está aparentemente bien formada (estructurada) y resulta aceptable pero sólo de manera superficial. Además conviene recordar que la producción del estudiante puede ser correcta tan sólo por azar, pues bien puede estar evitando (de manera sistemática) las estructuras problemáticas.

Aunque el autor no señala el momento en que tal tipo de errores tiene lugar, se ocurre pensar que durante los primeros niveles en el aprendizaje de una lengua se presenten los errores manifiestos, y que conforme pasa el tiempo y se aumenta el número de elementos lingüísticos con que el alumno cuenta en el nuevo idioma, éste tienda a evitar las estructuras problemáticas en forma sistemática, o a encubrir los errores.

La tesis se basa en los errores de un curso PG-1 y éstos fueron manifiestos. La única forma de comprobar la deducción hecha en el párrafo anterior es mediante la realización de futuras investigaciones.

En esta misma clasificación de los errores manifiestos "overt" y los encubiertos "covert", Corder (1973) argumenta que en sí los errores no deben juzgarse como buenos o malos sino como una evidencia de un sistema que bien puede ser correcto o erróneo: "errors are not properly to be regarded as right or wrong 'in themselves' but only as evidence of a right or wrong system."³⁴

De acuerdo con Corder no son los errores sino el sistema el que debe juzgarse como bueno o malo. En este trabajo se evita caer en tal juicio. En un momento dado puede hablarse de un comportamiento que resulta

positivo en una "fase", en cuanto a las otras "fases" tal vez fuera prematuro calificarlas como negativas pues hace falta más tiempo y otras investigaciones.

Jack Richards propone una primera taxonomía que se concretaría únicamente a los errores escritos y hablados, para de éstos últimos partir a los de competencia ("competence") y a los de actuación ("performance"). Los primeros los describe como sistemáticos y pueden presentar tanto una etapa transitoria en el desarrollo de una regla gramatical como una etapa final en el conocimiento que tenga el estudiante de la segunda lengua. En cuanto a los segundos, los describe como ocasionales y fortuitos, resultados de factores tales como la fatiga y las limitaciones en la memoria entre otros.

Toda esta descripción que hace Richards podría reducirse a: los errores de competencia son los "errores" estudiados en esta tesis, y los de actuación son las "equivocaciones", que en tanto provienen de factores externos al aprendizaje de la lengua extranjera no se tomaron en cuenta.

Schumann y Stenson hacen referencia a un análisis detallado de las múltiples fuentes de errores en los estudiantes que propusieron Buteau, Richards y Stenson, quienes también propusieron una jerarquía de los errores. Con respecto a este estudio, Schumann señala que el estudio sirve como guía para el profesor pues así sabrá cuánto tiempo dedicar a los errores con la finalidad de que muy pronto puedan adquirir los alumnos la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera:

"Since no teacher has time to adequately deal with all errors made by his students, the hierarchy developed by Burt and Kiparsky serves as a guide to those errors on which most time should be spent in order to give the student the greatest possible mileage in terms of acquiring the ability to communicate in the second language."³⁵

Al principio de este capítulo se hablaba del estado actual de la teoría del análisis de errores y en cierto momento se menciona a Selinker con su propuesta de interlenguaje. De acuerdo con este autor existe una estructura psicológica latente determinada de manera genética que se activa cuando una persona aprende una lengua extranjera. Durante el proceso de aprendizaje, la persona producirá una serie de enunciados que no pertenecen ni a su lengua nativa ni a la lengua meta, a esta producción se le denominará interlenguaje y constará de cinco procesos:

- a) transferencia de la lengua -son reglas y subsistemas que tienen lugar debido a su lengua nativa,
- b) transferencia de la enseñanza -se originan por los procedimientos que se emplean al impartir las clases,
- c) estrategias de aprendizaje -las posee el estudiante y es la forma muy particular que tendrá cada uno para tratar por cuenta propia el material por aprender,
- d) estrategias de comunicación -será la forma que tenga quien aprende la lengua meta para comunicarse con los hablantes nativos de ésta,
- e) sobregeneralización de las reglas de la lengua meta.

Además de las estrategias de los "cinco procesos centrales", Selinker propuso más adelante otras como:

- a) la pronunciación según la ortografía ("spelling pronunciation"),
- b) la pronunciación análoga ("cognate pronunciation"),
- c) el aprendizaje holofrástico en que con una palabra se expresa toda una frase o idea ("holophrase learning").

Selinker propone además la existencia de estrategias subconscientes -aunque él mismo no esclarece tal concepto-.

Selinker mezcló tipos de transferencia con estrategias, aprendizaje

y pronunciación, para más tarde hablar de "estrategias subconscientes", por ello se deduce que las primeras estrategias han de entenderse como conscientes.

Jack Richards retoma la taxonomía de los errores presentada por Selinker y hace referencia a algunas conclusiones a las que llegó el autor después de una investigación que hizo a dos hablantes no nativos del idioma inglés: uno checoslovaco y otro francés. Las conclusiones se centraron básicamente en tres procesos: interferencia, sobregeneralización y errores de producción. Respecto a la interferencia dijo que podía definirse como el uso de los elementos de una lengua al hablar otra, estos elementos podrían encontrarse en los niveles (subsistemas) de pronunciación, morfología, sintaxis, vocabulario y significado. Además debían tomarse en consideración las reacciones sociales a diferentes aspectos del uso de la lengua, en tanto se transfieren de una lengua a la otra el tipo de oraciones a producirse en la lengua meta. En cuanto a la sobregeneralización, Jakobovits la definió en 1970 como el uso de estrategias disponibles para situaciones nuevas. Señaló que en el aprendizaje de una segunda lengua algunas de las estrategias ayudarían a organizar el material, pero que otras quizá a una similitud de corte más bien superficial no ayudarían sino que confundirían y resultarían inaplicables. Wolfe (1967) argumentaría que una vez que el estudiante comprendía que la lengua meta difería de la suya en muchas formas estructurales, no sabría cuándo estaría "a salvo" de emplear su idioma nativo, por lo que trataría de crear "sus propias estructuras" con base en el contacto previo de la nueva lengua. Por supuesto que algunos de estos estudiantes al desconocer cuál era "la forma correcta" se darían a la tarea de inventar "algo" que no tendría semejanza ni

con la lengua nativa ni con la extranjera. Dentro de la categoría de los errores de producción, éstos van más allá de los conceptos de interferencia, sobregeneralización y analogía (términos que emplea Richards sin relacionarlos con un modelo psicolingüístico del lenguaje, sino como meras formas de clasificar los fenómenos que se observan en la producción. A estas formas se les relaciona con el proceso de corroborar las hipótesis que se tienen en el nuevo idioma de acuerdo con la experiencia que el estudiante haya tenido en éste y su abstracción de las reglas. Todo ello le permitirá producir los enunciados apropiados en la lengua meta). Los errores de producción están vinculados a aspectos "normales" de la lengua en uso, errores que un mismo hablante nativo puede cometer debido al estado anímico o corporal en que se encuentre, a la fatiga, a la prurra, etc. Esta categoría se ubicaría dentro de lo que al inicio de este apartado se denominó equivocación.

Richards amplía los procesos que propone Selinker y expone seis, (entre paréntesis aparece el nombre que antes dio Selinker):

- 1) interferencia -errores que resultan de una transferencia gramatical o estilística de los elementos que componen la lengua materna hacia la lengua meta, ("transferencia de la lengua").
- 2) sobregeneralización- errores que se deben a una globalización, una "extensión" de las reglas de la lengua meta en áreas donde no tienen lugar o no funcionan, ("sobregeneralización").
- 3) errores de producción -errores no sistemáticos que se producen debido a "lapsus" en la memoria, fatiga, confusión, emociones fuertes (recuérdese que este tipo de error, en el presente trabajo se ha denominado equivocación), (se trata de una aportación de Richards).

- 4) marcadores de la competencia transicional -errores que resultan de una secuencia que se sigue en el desarrollo del aprendizaje de la lengua meta. Desarrollo que tal parece es natural e inevitable, ("estrategias de aprendizaje"),
- 5) estrategias de asimilación y comunicación -son los errores que resultan durante los intentos de comunicarse en la lengua meta al no haber adquirido todavía las formas gramaticales necesarias para hacerlo, ("estrategias de comunicación"),
- 6) errores que se producen por el profesor -abarca aquellos errores que resultan tanto de los procedimientos pedagógicos que emplee el maestro como de aquellos que se hallan en el libro, ("transferencia de la enseñanza" -sin tomar en cuenta el libro de texto-).

Jack Richards fue más concreto que Selinker en tanto habló de los niveles: pronunciación, morfología, sintaxis, vocabulario y significado, como elementos que se encuentran en la interferencia. La idea que manejó de los niveles -aunque sólo habló de cinco- resultó novedosa en tanto fue más específico. El concepto es importante pues en la tesis se hablará de "subconjuntos" y su clasificación será más amplia.

Otra característica que manejó el autor en la presentación de su propuesta fue añadir los "errores de producción". A este respecto da la impresión de hablar sobre la equivocación "mistake", producción que no interesa para efectos del aprendizaje de la lengua extranjera.

Jack Richards habla más ampliamente sobre las estrategias de comunicación y las de asimilación como fuentes de error en el aprendizaje de la lengua extranjera. En las estrategias de comunicación descubriremos a un estudiante que en su esfuerzo por dar a entender lo que quiere o

se ejecute lo que desea, se vale de cualquier aprendizaje previo en la lengua y lo "amolda" de tal forma que simplifica la sintaxis y hace de ésta un instrumento que comunica sus intenciones:

" [...] we may include errors that derive from the fact that the heavy communication demands may be on the second language, forcing the learner to mold whatever he has assimilated of the second language into a means of saying what he wants to say, of getting done what he wants to get done. The learner may simplify the syntax of the language in an effort to make the language into an instrument of his intentions."³⁶

Las estrategias de asimilación, nos dice Richards, son similares a las que Selinker presentó como estrategias de aprendizaje. Se trata de errores que se atribuyen a quienes están aprendiendo la lengua meta, en su intento por reducir el aprendizaje de lo que tienen que asimilar.

Lo que tanto las estrategias de comunicación como las de asimilación darán por resultado es una alteración en la estructura de la lengua, de aquí surgirán los denominados "pidgin languages", formados con base en las palabras del inglés.

Jack Richards amplía el concepto de las lenguas francas. Se trata, nos dice, de lenguas que con el fin de facilitar la comunicación entre sí, utilizan aquellas personas que hablan distintos idiomas maternos. Dentro del proceso que sufre este tipo de lengua, nos enfrentamos a una simplificación de la fonología y la gramática, así como a una pérdida de vocabulario. La simplificación resulta así una vía por la que hablantes de diferentes lenguas pueden hacer surgir un idioma más fácil de aprender y usar. Recuérdese además que en cualquier ocasión que el estudiante de la lengua meta se enfrenta a una situación real, fuera del aula, se encuentra ante circunstancias en las que se ve forzado a utilizar sus recursos lingüísticos, pues en el "programa" a cubrir en el curso no se ha llegado al "tema" que necesita en ese momento. Se

trata de demandas comunicativas para las que la escuela aún no ha preparado al alumno y éste crea los medios para expresar aquello que todavía no se le ha enseñado. Pensemos en lo que se ha denominado inglés de residencia estudiantil o inglés de recreo ("dormitory English and playground English"), en el que niños de distintos países y con distintas lenguas, pueden jugar y comunicarse gracias a ese "inglés corrompido" que manejan. ¿Qué sucede entonces para quien escucha la producción que se da, específicamente para el investigador? Es aquí donde nos encontramos ante una de las primeras limitantes: ¿debe atribuirse el error a una estrategia de comunicación o a una de asimilación? La pregunta queda abierta, pues como se mencionó en el capítulo uno apartado 1.3, al hablar sobre las causas de los errores no siempre hay acuerdo entre los estudiosos.

Richards, no conforme con las fuentes que menciona del error, señala un fenómeno de interferencia muy difundido que se refleja en los "estilos" a través de la lengua. Weinreich (1953), define la interferencia como las desviaciones que existen de la norma y que tiene lugar en el habla de las personas bilingües debido a la familiaridad que observan con más de una lengua: "[...] those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language."³⁷

Richards menciona un aspecto de la interferencia que es el de los contrastes entre los estilos a través de las lenguas. Proporciona entonces la definición de estilo y diglosia:

- a) el estilo es la opción que se tiene en un idioma como forma de expresión para expresar un mensaje de manera formal, informal, coloquial u

oficial. Hay algunas comunidades en que las diferencias de este tipo son tan acentuadas que se institucionalizan y se les puede tomar como variedades muy diferentes de la misma lengua.

- b) la diglosia es un fenómeno que definió Ferguson y que consiste en dos variedades de la lengua que existen a la par en una comunidad, y en que cada una tiene un papel distinto y definitivo a desempeñar.

Las repercusiones que ambos tipos de interferencia tienen en el análisis de errores y que deben considerarse, es que cada variedad cumple una función y que existen diferencias entre el uso "superior" e "inferior" de la lengua. Por supuesto que este tipo de clasificación sobrepasa lo que en el idioma inglés se categoriza como un estilo formal o informal.

Los idiomas en que se puede observar el fenómeno antes mencionado son: árabe, alemán suizo, griego moderno y muchas lenguas asiáticas.

Ubiquemos la atención en un contexto en el que existe la diferencia entre el uso "superior" e "inferior" de la lengua, esto traerá por consecuencia que el "superior" se considerará como tal y será obligación de los hablantes el emplearlo en cierto tipo de situaciones. La diferencia entre estas dos variedades se da a nivel gramatical, sintáctico e incluso de vocabulario, pues en el caso que mencionamos demandará un aprendizaje lexical mucho más clásico que del "inferior".

Durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta, todos aquellos alumnos provenientes de este tipo de comunidades con tales diferencias idiomáticas, esperarán que en el inglés se observe el mismo fenómeno que en sus lenguas, sus hipótesis en torno al idioma tenderán a producir un tipo de inglés en el que se observe esta división. Así, un estudiante que hable tamil (lengua del grupo de pueblos de la raza drávida en la

India), sentirá que al utilizar palabras de alta frecuencia maneja un status bajo del idioma extranjero. Un estudiante griego o árabe gustará de las palabras arcaicas o de baja frecuencia en situaciones donde un hablante nativo optaría por un estilo más bien simple. La variante de uso "superior" en el inglés por parte de los hindúes se ha denominado "babu" (Babu English).

Aunque resulta interesante saber que existe un fenómeno de estilo y diglosia en las comunidades a las que se hace referencia, para efectos de la presente investigación quedará como dato de un fenómeno que en la comunidad observada no tiene lugar, pero que sí puede ser una fuente de errores en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Nancy Stenson escribe sobre los errores de inducción que provienen precisamente de las técnicas de enseñanza. Este tipo de errores resulta importante puesto que al utilizar material desconocido o nuevo, surge información sobre el tipo de dificultades que tienen los alumnos en su manejo actual de la lengua, mismo que no resulta obvio durante su habla normal. En otras palabras, los errores de inducción consisten en "estimular" o "animar" al alumno para que su producción en la lengua extranjera sea más abundante y entonces dé lugar a la exposición de sus errores.

Podrá observarse que las causas -aunque los autores citados a lo largo del apartado no las llamen así- de los errores, sigue ampliándose con el correr del tiempo y dependiendo de las opiniones de los estudiosos.

Corder aporta una observación sobre la importancia del programa de estudios en el aprendizaje de la lengua extranjera, y llega a concluir que no es tan importante en lo que a producción de errores se refiere,

-aquí se ve como la opinión de este pionero en el análisis de errores difiere de la opinión de Etherton expuesta en el apartado 1.4-, puesto que si bien es cierto puede argumentarse que el conocimiento está bajo el control del profesor y que será él quien dosificará el material a enseñar, también es cierto que nadie garantiza que el haber enseñado una estructura dada al alumno, quiera decir que ya la internalizó.

Una vez observado el panorama que en torno a la taxonomía de los errores se ha dado en este apartado, pueden anotarse las siguientes características: se ha mostrado una fuerte tendencia a clasificar los errores en forma binaria (manifiestos vs. no manifiestos, inducidos vs. desarrollo, escritos vs. orales, competencia vs. actuación), así como a mezclar las causas con los errores mismos sin antes hacer una aclaración de por qué se toma tal decisión.

2.1.2 Fossilización

Selinker define la fossilización como una característica -de error- permanente en el habla de los "bilingües", independientemente de la edad, la instrucción que ya tenga o la práctica con la lengua. La fossilización es entonces: "the permanent characteristics of the speech of bilinguals irrespective of the age at which the second language is acquired or the amount of instruction or practice in it."³⁸

En el apartado 2.1.1 se explicó la teoría de Selinker en que propone la existencia de una estructura psicológica latente, que se activa cuando un adulto intenta producir significados (que ya posee en su lengua nativa) en la lengua meta. Tal estructura la componían cinco procesos

centrales, además se propuso la existencia de procesos menores (la pronunciación en el deletreo, la pronunciación análoga, el aprendizaje holofrástico, la hipercorrección, etc.). Selinker sugiere que cada uno de estos procesos da nacimiento al material fosilizable que se presenta en la superficie de los enunciados del interlenguaje, en otras palabras es lo que controla las oraciones de la estructura superficial.

Resulta así para el autor, que la parte más interesante del fenómeno del interlenguaje lo comprenden todos aquellos subsistemas, reglas y "puntos" que pueden fosilizarse.

Pueden señalarse dos elementos en el fenómeno denominado fosilización:

- a) la forma sintáctica, morfológica o fonológica en el habla del estudiante de la lengua extranjera, no corresponde a las normas de la lengua meta, y esta situación se da a pesar de todos los años de instrucción y la exposición que se haya tenido en las forma "regulares",
- b) los "descuidos" sistemáticos de ciertas formas lingüísticas hacia las normas interlingüales. Esto es, en circunstancias normales no aparecen en el habla de quienes están aprendiendo la lengua meta, pero una vez que tienen que "arreglárselas" con nuevo material (difícil), que atraviesan por un estado de ansiedad, o bien que están completamente "relajados"; estos "descuidos" reaparecen en la producción lingüística de las personas.

Si son cinco los procesos centrales en el aprendizaje de la lengua extranjera y cada uno puede dar paso a la fosilización de material lingüístico en las estructuras superficiales, la combinación de estos procesos puede originar lo que podría denominarse "competencias fosilizadas del interlenguaje".

En la tesis resultaría aventurado utilizar el término "fossilización" ya que la producción observada es de un grupo de primer nivel de inglés. Si los alumnos prosiguen su estudio del idioma habrá un desarrollo en su competencia tal vez distinto al mostrado en este estudio -se requieren más investigaciones-. La pregunta a formular es ¿cuál sería el "tiempo límite" dentro del estudio o la exposición al nuevo idioma para emplear tal término?

Coulter (1968) y Jain (1969), señalaron que las competencias fossilizadas del interlenguaje podían no sólo aparecer de manera individual, sino grupal, pues tal era el caso del inglés de la India, en que estas competencias son la "situación normal".

Jack Richards en su consideración sobre la importancia que debe dársele o no al error si aún así existe la comunicación, expone que pese a todas las "lagunas" que todavía existen sobre la importancia de un enfoque en particular en la enseñanza de la lengua extranjera, existe la motivación en los profesores como para captar la atención de los alumnos en los ejemplos que se ven de fossilización; sin embargo si ha de reconocerse la existencia de errores permanentes más que de transición y aún así son capaces (los individuos) de comunicar sus intenciones, ¿por qué se debe prestar atención y corregirlos?

El mismo Richards da la respuesta al anotar que simplemente porque existe un hecho que no podemos negar: el habla está ligada a toda una serie de actitudes y comportamientos sociales, y ello puede traer en consecuencia el que a una persona no se le "clasifique" favorablemente. Richards cita a Williams (1970) para decir que en términos lingüísticos dentro de las variedades sociales y étnicas del habla, cada una se expresa y refleja en la actitud de quien habla y del oyente, siendo esto

parte del mantenimiento o cambio social: "[...] our speech, by offering a rich variety of social and ethnic correlates, each of which has attitudinal correlates in our own and our listener's behavior is one means by which we remind ourselves and others of social and ethnic boundaries, and thus a part of the process of social maintenance (or change)."³⁹

2.2 Significado de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera

Para dar inicio a este apartado convendría recordar la diferencia que del error y la equivocación se señaló en el apartado 2.1.

La equivocación, se decía, obedece a factores tales como las limitaciones que tiene la memoria; la fatiga y la tensión emocional, rara vez tienen lugar en el discurso y quien la emite llega a corregirla en caso de haberse dado cuenta.

El error es la desviación consistente y sistemática que caracteriza el sistema lingüístico del estudiante de la lengua extranjera durante cierta etapa de su aprendizaje.

De todo esto se deduce que la equivocación no es significativa en el proceso de aprendizaje de una lengua, a diferencia del error que es evidencia del sistema de la lengua que se ha aprendido (o se está aprendiendo), "sistema transitorio" y que está en uso pues todavía no posee el adecuado.

Los errores resultan significativos para tres tipos de personas:

- a) el profesor, pues se da cuenta de qué tanto ha avanzado el alumno hacia los objetivos del curso, además de lo que todavía le falta por aprender,
- b) el investigador, ya que los errores son la evidencia de cómo se ha aprendido o adquirido una lengua... qué estrategias o procedimientos

ha empleado la persona en "su descubrimiento" de la lengua,

- c) el estudiante de la lengua meta (el más importante), en tanto comprueba las hipótesis que ha hecho en torno a la naturaleza de la lengua extranjera.

El cometer errores es una "estrategia" que utilizan tanto los niños al adquirir su lengua materna, como los adultos al aprender la lengua meta.

El análisis contrastivo, el análisis de errores y el interlenguaje, son quizá tres fases evolutivas en el intento de comprender y sobre todo explicar la naturaleza de la lengua meta en la producción del alumno.

Las perspectivas pueden partir desde estas cuatro directrices:

- a) actitud que se tiene ante la producción del estudiante,
- b) sugerencias de hipótesis que expliquen la fuente de los errores,
- c) datos que se consideran importantes en el estudio,
- d) sugerencia de una metodología.

En general, el enfoque más difundido respecto a la producción lingüística del estudiante, se basa en buscar y sugerir las explicaciones de por qué quien estudia la lengua meta habla y escribe en la forma que lo hace.

Ante la producción de los errores, ¿podría hablarse de la arbitrariedad gramatical en una lengua? Para Corder este concepto no opera en el alumno que está aprendiendo la lengua extranjera, en tanto considera que toda producción proveniente del dialecto idiosincrático del alumno -que es exclusivo en errores de producción- es aceptable. Se recomienda entonces a los estudiosos (maestros, investigadores) realizar estudios longitudinales en la sucesión de las etapas dentro del

desarrollo de este lenguaje del alumno, con la finalidad de empezar a entender el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Para Schumann, los errores cometidos por los estudiantes deberfan tratarse como punto necesario de experimentación en la lengua, y para Corder los errores tienen la función de indicar al maestro cuánto ha avanzado el alumno en el aprendizaje del idioma, de proporcionar al investigador la "evidencia" de cómo se adquiere (es el término que él utiliza, para efectos de este trabajo el término utilizado es aprende) la segunda lengua, y proporcionar al alumno una opción o un instrumento para formar y comprobar las hipótesis que a efecto de la lengua meta haya elaborado durante su aprendizaje.

Se podrá haber notado que Corder no menciona el fenómeno de la corrección -a diferencia de Nancy Stenson en el apartado 2.1.1- por lo cual cabría preguntar: ¿en qué forma se pueden comprobar las "hipótesis" si no es por la corrección? De otra forma, ¿de qué le serviría a un estudiante "experimentar" sin saber la calidad de lo producido?

Lo cierto es que el análisis de errores aumenta nuestro entendimiento sobre la naturaleza de los fenómenos de adquisición y aprendizaje de la lengua.

John Schumann y Nancy Stenson (1978) proponen que la tarea del análisis de errores es explicar por qué un aspecto de la gramática de la lengua meta no se ha adquirido apropiadamente mientras otro se ha aprendido sin dificultad alguna.

Corder va más allá con su teoría del análisis de errores y define el habla espontánea de la lengua meta por parte de quien la estudia como una lengua que tiene una gramática genuina por sí misma. Observa que los

dialectos idiosincráticos son totalmente distintos de los dialectos sociales y del idiolecto, en tanto son inestables y tienden a evolucionar durante el proceso de aprendizaje.

John Schumann y Nancy Stenson participan de nueva cuenta en esa búsqueda del significado de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, para añadir que el primer paso, el "crucial", es encontrar la fuente de errores de los estudiantes: esa es toda la tarea del análisis de errores... las investigaciones y los análisis más detallados tendrán aquí su origen.

La pregunta que se haría a ambos autores es: ¿de qué le sirve a un investigador detectar únicamente la fuente de los errores y no los errores mismos?

Schumann y Stenson citan a Holley y King, que piensan debería motivarse a los estudiantes de tal forma que éstos produzcan oraciones no gramaticales. Estos investigadores tomaron esta posición al revalorar lo que sucede durante la adquisición de la lengua materna. Las madres sólo corrigen en sus hijos aquellos enunciados inapropiados, no se dedican a corregir los errores gramaticales. Tal parece que los niños van formando una serie de hipótesis cada vez más complejas en la lengua que adquieren. Por lo tanto, si éste es el marco referencial que se considera, toda producción no gramatical no debe verse como error sino como evidencia de la formación de hipótesis y desarrollo de la lengua:

"[...] mothers tend to correct only those utterances made by their children which are factually inaccurate; mothers do not correct their children's grammatical errors. What a child seems to do is to form a series of increasingly complete hypotheses about the structure of the language he is learning. Within this framework, ungrammatical utterances are not regarded as errors, but rather as evidence of hypothesis formation and language development."¹⁰

-Esta tesis sustenta que sí debe considerarse como error. La diferencia es que son éstos la evidencia de la formación de las hipótesis y el desarrollo de la lengua que (en el caso de los alumnos) se aprende.

Con lo antes dicho, los autores creen que esto redundaría en un nuevo punto de vista hacia el lenguaje por parte de los profesores de lenguas extranjeras, ya que pueden reevaluar y mejorar las técnicas que actualmente utilizan en el salón de clases para tratar el error.

Holley y King propusieron una metodología para utilizar en el salón de clases. Se trata de la que siguieron al enseñar alemán, donde sugirieron procedimientos específicos y "guías" (soluciones) para tratar los errores de los estudiantes. Tal parece que las técnicas basadas en este tipo de concepción del aprendizaje de la lengua extranjera, traen por resultado una mayor participación e interacción entre estudiantes y profesores.

Corder, al tomar a los errores como evidencia del sistema interno del aprendizaje de la lengua meta, y como sistemáticos en sí, piensa que el próximo paso a seguir es el determinar si la secuencia generada para aprender la lengua meta, por parte del alumno con su "programa de estudios interno" (built-in syllabus), es de alguna forma más eficiente que aquella presentada por el profesor.

La pregunta a formular al autor es ¿hay manera de comprobarlo?

Para Richards, el análisis de errores es materia suficiente para lanzar la siguiente pregunta: si los errores que se cometen en la lengua meta son sistemáticos, ¿de qué manera se organizan y qué sugieren respecto a la naturaleza del aprendizaje de la lengua extranjera?

El estudioso no contestó a tal pregunta, pues no se había llevado a cabo un estudio longitudinal, como el que se presenta en esta tesis.

El que en este apartado se presenten tantas y variadas opiniones de

distintos estudiosos de la materia, y se expongan sus mismas dudas, no es otra cosa que una muestra de ese vasto caleidoscopio que aporta distintas visiones a quien lo observe... tal vez así pueda escogerse la mejor imagen mientras se llega a la verdad.

Para Corder, la tarea de quien aprende una lengua extranjera es muy sencilla, se trata de corroborar hipótesis. La primera con relación a los sistemas de las lenguas: ¿son los mismos o son diferentes? En caso de que sean diferentes... ¿cuál es su naturaleza? Resulta evidente que muchos errores tienen su origen en el sistema de la lengua materna, sin embargo, desde el punto de vista del análisis de errores y básicamente del interlenguaje, el que se cometan errores no es la consecuencia o persistencia de "los viejos hábitos", es más bien la investigación que realiza el estudiante en los sistemas de la nueva lengua.

De acuerdo con Jack Richards, no debería ser excesiva la preocupación de los profesores por los errores que cometen los alumnos en la lengua meta, ya que existe la posibilidad de que los errores cometidos en el aprendizaje de la lengua meta no sean diferentes en naturaleza a los cometidos en la adquisición de la lengua materna. -Esto aún no se comprueba, faltan estudios longitudinales de adquisición y aprendizaje de una lengua, así como la comparación de éstos-. El objetivo de un curso de idiomas es guiar al alumno de tal forma que éste llegue a producir un "uso adulto" de la nueva lengua. Lo que se espera de los estudios que se realizan es identificar y comparar la lengua que emiten los hablantes nativos y aquella que producen los alumnos es que con base en el corpus de diferencias establecidas se proponga un método que dé solución a "las dificultades".

Richards llega a preguntarse si algunos de los errores que se observan

en el aprendizaje de la lengua meta pueden ser considerados como etapas de un desarrollo en que el alumno maneje el sistema gramatical de la lengua extranjera. En lo particular, Richards desconoce la existencia de algún estudio que pudiera apoyar o rechazar tal hipótesis, por lo que exhorta a todas aquellas personas interesadas en la producción de los errores y la enseñanza de lenguas extranjeras, a realizar un estudio longitudinal detallado del progreso que se da en un alumno adulto durante su aprendizaje de la lengua extranjera, en que se documente la aparición y desarrollo de estructuras particulares. A esta petición hemos tratado de responder con el presente trabajo.

La exhortación de Jack Richards es una de las primeras en la búsqueda de material que atestigüe el desarrollo que se da en el aprendizaje de una lengua meta mediante la producción de los errores.

Larry Selinker ofrece una razón para obtener datos "oportunos" de los estudios longitudinales, pues debe establecerse el criterio que operará en la discriminación de lo que se considerará importante de aquello que no lo es dentro de la construcción de la teoría. Surge un fenómeno lingüístico en que las producciones equivocadas de los hablantes de la lengua meta vuelven a tener lugar pese a que se les consideraba del todo erradicadas. La comprensión certera de este fenómeno redundará en la formulación de axiomas:

"Out of the great conglomeration of second-language behavioral events, what criteria and constructs should be used to establish the class of those events which are to count as relevant in theory construction? One set of these behavioral events which has elicited considerable interest is the regular reappearance in second-language performance of linguistic phenomena which were thought to be eradicated in the performance of the learner. A correct understanding of this phenomenon leads to the postulation of certain theoretical constructs, many of which have been set up to deal with other problems in the field."⁴¹

Los estudios longitudinales son útiles en tanto ayudan a comprender cuál es el desarrollo lingüístico del estudiante a lo largo del curso. Pueden proveer además datos concretos sobre el proceso de aprendizaje en la lengua meta, como lo proponen John Schumann y Nancy Stenson al escribir: "Longitudinal studies [...] can eventually provide us with concrete data on the second language learning process."⁴²

Stenson enfatizó la importancia y dificultad que representa para el investigador, profesor o psicolingüista el conocer qué intentaba, en realidad, decir el alumno. Como toda dificultad, entraña también un reto, y es Nancy Stenson quien propone se desarrollen técnicas que permitan tener acceso al significado que el estudiante trataba de dar: "[...] the development of techniques which provide access to the student's intended meaning."⁴³

Para Jack Richards, todavía necesitamos el concepto de error y más aún de la corrección, ya que el habla está ligada a una estructura social y a las actitudes que en ésta se tienen, así que cualquier desviación que exista de la norma a nivel fonológico o gramatical, va a traer como resultado las reacciones que evalúen al hablante y lo clasifiquen, incluso de manera desfavorable: "[...] simply because speech is linked to attitudes and social structure elicits evaluational reactions that may classify a person unfavorably."⁴⁴

El autor da cabida a un elemento que resulta importante en la producción de errores: las reacciones sociales a diferentes aspectos del uso de la lengua. Esta aclaración es importante en extremo, pues a diferencia de autores como John Schumann y Nancy Stenson -mencionados al principio del capítulo- que hablaban de un "logro en la comunicación" por

parte de los estudiantes, Richards considera las reacciones sociales como elemento determinante para hacer uso de la corrección.

Para terminar con la información expuesta en este apartado, recuérdese lo que propuso Selinker como objetivo de una teoría del aprendizaje de una segunda lengua: describir el conocimiento subyacente en la conducta interlingual y predecir las estructuras de los enunciados que se producirán en el interlenguaje: "[...] to describe the knowledge underlying interlingual behavior and to predict the surface structures of the utterances produced in the interlanguage."⁴⁵

2.3 Ramas teóricas que estudian los errores

Es la lingüística el área que mayor énfasis ha puesto en el estudio de los errores, y en la importancia que éstos pueden tener en los procesos de adquisición y aprendizaje. Sin embargo, se ha auxiliado de la psicología del aprendizaje y los psicolingüistas han colaborado, si bien es cierto que no en el análisis de errores (directamente) sí en la teoría del aprendizaje de la lengua meta.

Por ejemplo, Slobin (1970) se refiere a los "universales" que fueron capaces de postular los psicolingüistas en torno a las diferencias entre el habla de un adulto y la de un niño: las diferencias son sistemáticas y se dan dondequiera que un niño aprenda inglés: "since the differences between children's and adult speech are systematic, found wherever children learn English, psycholinguists have been able to postulate universals that seem to be crucial for language development."⁴⁶

La psicología del aprendizaje en la adquisición de la lengua materna

se centra en las estrategias que utiliza el niño mientras adquiere su lengua nativa, la estructura y reglas de ésta, así como el desarrollo de otras facultades tales como la inteligencia, la percepción y el conocimiento. Todo esto es lo que parece conformar la estructura de los enunciados que formulará de una manera sistemática.

Jack Richards, dentro de su propuesta de corrección al error debido a las reacciones de los oyentes y a la evaluación que del hablante puedan dar, saca provecho del tipo de investigaciones que han realizado los psicólogos. Estos últimos presentaban a diversos oyentes una serie de grabaciones de las cuales debían proporcionar la clase social, la cultura y la personalidad que relacionaban al momento de escuchar. Lo que en realidad pretendían los psicólogos era evaluar al oyente al atribuirle y de hecho calificarle toda una serie de características, tales como la inteligencia, el carácter, la apariencia personal... Richards propone que este tipo de estudio se retome, ya que toda desviación de las normas gramaticales (error) que comete el adulto hablante de la lengua meta, provoca reacciones en quienes lo escuchan y por lo tanto bien podría llevarse a cabo un estudio similar para conocer la reacción de los hablantes nativos ante la producción de los estudiantes:

"Psychologists have investigated the way listeners will provide a range of reliable cultural, social class, and personality associations upon hearing speech samples. These are usually measured by playing recording of speakers, and having them rated on a series of characteristics, such as intelligence, character, good looks, and so on. I propose that the adult second language learner's deviation from grammatical norms elicits evaluational reactions that can be measure in similar ways [...] Native speakers' reactions to systematic variation in grammatical or other features could be measured using the psychologists' techniques for measuring reactions to different dialects. This would demand systematically varying the nature of deviancy in oral or written texts and having native speakers assess the personality traits of the speakers."

En un futuro no lejano debería haber un acercamiento no sólo entre los profesores de lenguas, sino entre todos aquellos estudiosos de los errores en los procesos de adquisición y aprendizaje, para entonces comparar estudios, compartir experiencias, manifestar dudas, inquietudes, llegar a un acuerdo sobre las áreas que más investigación requieren y sobre todo, con base en los estudios hechos aclarar aquello que antes era tan sólo conjetura.

En el apartado anterior se utilizó el término situación de producción significativa "meaningful performance situation", la cual debe entenderse como toda situación en que el adulto intente expresar los significados (que él ya posee en su idioma) en la lengua meta, estando inmerso en el proceso de aprendizaje. Ello constituye uno de los aspectos lingüísticos a considerar en la psicología del aprendizaje de una segunda lengua.

Puesto que se ha empleado el término "adulto", resulta oportuno aclarar que bajo este apelativo se entiende toda aquella persona que pasa los doce años de edad. El término lo empleó Lenneberg (1967) y dijo que después del principio de la pubertad resultaba difícil adquirir la pronunciación de la segunda lengua, puesto que el cerebro atraviesa por un periodo crítico y el desarrollo del lenguaje tiende a "congelarse".

El haber revisado el estado actual de la teoría en este capítulo lleva por una parte a tomar una postura respecto a la definición del error, el cual se entenderá como una desviación con respecto a la lengua en estudio, siendo sistemático y presentándose en ciertas etapas del aprendizaje de la lengua extranjera.

Por otra parte conviene recordar que estudiosos tales como Selinker, Nemesy y Corder propusieron denominar "interlenguaje", "sistemas

CAPITULO TRES

CRONOLOGIA DE LOS METODOS EN EL ANALISIS DE ERRORES

3.1 Cronología de los métodos empleados para la captura y el análisis de errores

La existencia de este capítulo obedece a tres razones claves. La primera es que para un "estudio longitudinal" se necesita "capturar" información, y a diferencia del capítulo dos en que se hablaba del "estado actual de la teoría", aquí se pretende revisar de manera cronológica los "métodos" utilizados para capturar y analizar los errores.

Una vez aclarada la primera razón puede pasarse a las "ventajas, desventajas o limitantes" que tales métodos han ofrecido, o podrían ofrecer para efectos de esta tesis, en especial porque el análisis de errores se aplicará en condiciones distintas a aquellas descritas por los autores. Se hablará entonces de alumnos que estudian en la Universidad y que al igual que el profesor comparten el español como idioma nativo. Si tal es la situación surge una tercera y última razón para la existencia de este capítulo: los estudios sobre el análisis de errores en México los han hecho los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM, y tienen en común con esta tesis el hablar de estudiantes mexicanos en el país de origen, además de haber realizado la investigación en la

aproximativos" o "dialectos idiosincráticos" a la serie de sistemas lingüísticos que el estudiante adoptaba durante su "recorrido" en el dominio de la nueva lengua -mismos que revelaban su naturaleza sistemática o bien la rapidez "atípica" con que cambiaban esos sistemas-.

Sin embargo, los autores no hablaron de las "fases" que en tal producción se pueden observar.

En esta tesis se propone una taxonomía de los errores dividida en "subconjuntos" de la lengua. El estudio longitudinal de los mismos permitirá analizar su evolución y explicar las "fases" por las que atraviesan.

Universidad. Sin embargo, ¿en qué autores se basaban?, ¿cómo obtenían su corpus?, ¿cómo lo analizaban? y ¿qué elementos no consideraron en sus estudios?

En el capítulo uno se expuso que en un principio el análisis de errores era un intento más bien improvisado por resolver las necesidades prácticas del profesor de lenguas dentro del salón de clases, pues el análisis representaba una alternativa de retroalimentación al profesor en el diseño de materiales pedagógicos acordes a las necesidades del estudiantado. En aquél entonces poco se hacía por definir al "error" dentro de un marco científico y del todo riguroso.

El análisis de errores se basó en todo caso en una recolección de carácter más bien impresionista de los errores más comunes, sin sistematizarlos en términos lingüísticos o psicológicos.

El tema de los errores, de acuerdo con Sridhar (1978), bien podía enfocarse desde cinco perspectivas: origen lingüístico, origen psicológico, regularidad, predicción y variabilidad, para llegar a un fin primordial de carácter pedagógico que era facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua meta (así como el de la enseñanza) al estudiar el fenómeno de los errores dentro de un marco teórico sustentado por las teorías lingüística y del aprendizaje, al proporcionar información sobre la naturaleza de la producción del estudiante. Sridhar señaló además que eran tres las áreas de investigación que a tal fin colaboraban: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el estudio del interlenguaje.

El mismo autor hace una remembranza de la metodología que se siguió de manera tradicional en la aplicación del análisis de errores:

- 1) Recolección de datos,

- 2) identificación de los errores,
- 3) clasificación de los mismos bajo categorías,
- 4) relación de la frecuencia con que éstos se presentaban una vez clasificados,
- 5) identificación de las áreas de dificultad en la lengua meta,
- 6) terapia de los errores por medio de ejercicios, lecciones, etc.

Lo más novedoso para Sridhar fueron las investigaciones de Dusková (1969) y Rossipal (1971), a las que definió como sofisticadas y modernas. Estas incluían el análisis de la fuente de los errores: interferencia de la lengua materna, sobregeneralización, inconsistencias en la ortografía de la lengua materna (de lo cual no proporciona información que pudiera esclarecer este punto), etc.; determinación del grado de alteración que causa el error en términos de la norma, la comunicación, etc.

Los estudios realizados en el análisis de errores se derivan de aquellos primeros intentos realizados por los investigadores en la "versión débil" del análisis contrastivo. Uno de aquellos estudios fue el realizado por Ritchie, publicado en 1968. En este tipo de estudios se pretendía dar una explicación a los fenómenos observados en el aprendizaje de una lengua extranjera, y para ello se recurría a la teoría generativa transformacional, en que más tarde propondrían jerarquías para explicar las distintas dificultades que habían tenido lugar en la producción.

Otro de los estudios realizados en esta búsqueda de "corpus" de errores y una conveniente metodología para su captura e interpretación fue el de Richards, quien basado en la descripción que Selinker hizo del interlenguaje, realizó un recuento de los errores típicos que se cometen durante la comunicación del idioma inglés como lengua extranjera. El estudio se realizó con dos extranjeros, uno cuya lengua nativa era el

francés europeo, y otro cuya lengua nativa era el checo. A ambos se les pidió leyeran una serie de textos breves en inglés para después, sin referencia a los textos, narrarlos en sus propias palabras. El estudio arrojó por resultado una pregunta tan importante, que sería la misma que más adelante se harían aquellos estudiosos que invitaran a otros a realizar los estudios longitudinales de la producción de los estudiantes durante su aprendizaje de la lengua extranjera. Dicha pregunta fue: la producción de esta tarea ¿en qué forma ilustra las aproximaciones sistemáticas a la comunicación en la lengua meta?: "In what ways does their performance of this task illustrate systematic approaches to second language communication?"⁴⁸ -Nos dicen que se hizo la pregunta pero no nos hablan de la respuesta-.

Stig Johansson (1975) hizo una propuesta para realizar un análisis de errores. El primer paso es la selección del corpus, y a este respecto son útiles las siguientes observaciones:

- a) mientras más restringido sea el objeto de estudio, más grande deberá ser el corpus, mismo que se obtendrá de las producciones de los alumnos,
- b) debe procurarse que el grupo de estudiantes sea tan homogéneo como sea posible,
- c) proporcionar información sobre los estudiantes en tanto resulte relevante para explicar la aparición de los errores y las diferencias en la frecuencia de los mismos hechas por distintos estudiantes.

El segundo paso es clasificar los errores y registrar su frecuencia (se pueden comparar las frecuencias de éstos).

Para finalizar se explican los errores y la frecuencia de las distintas categorías.

Dentro de estas primeras observaciones que hace el autor, resalta una

que antes no se había considerado en la remembranza que hace Sridhar de la "metodología tradicional" del análisis de errores: se toma en cuenta a los estudiantes y se sugiere el grupo sea lo más homogéneo posible -él no es específico en este punto, pero quizá la observación englobe la idea de: misma lengua materna, edad, ocupación. Hubiera sido oportuno proporcionar más datos-.

El autor señala que en general los corpus han consistido en exámenes de producción escrita y oral en la lengua extranjera. Hay una pequeña taxonomía que maneja Johansson en cuanto al último paso en el análisis de errores, la explicación de éstos y la frecuencia de sus distintas categorías:

- a) Interferencia interlingual (interferencia de la lengua nativa),
- b) estrategias de aprendizaje,
- c) Interferencia intralingual (interferencia de lo ya aprendido en la lengua extranjera).

-Podrá observarse que se trata de una taxonomía mínima para explicar los errores, y de hecho una vez más se habla de la causa-.

La dificultad que debe enfrentarse durante la explicación es que en tanto no existe una barrera bien delimitada entre las interferencias interlinguales y las intralinguales, el estudioso puede dudar en la explicación del error: en qué categoría se le puede clasificar.

La otra dificultad que surge se da en torno al registro de la frecuencia de los errores. La sugerencia es que si un error con el mismo léxico se presenta repetidas veces en el examen, éste deberá contarse como uno solo; si fuesen dos o tres "violaciones" a la misma regla gramatical pero con diferente léxico, entonces sí deberán contarse por separado:

"One problem in stating the frequency of errors is that of counting

recurrent errors. If an error recurs with the same lexical item in the same test, it should be counted as a single error; two or more infringements of the same grammatical rule in the same test should be counted separately if they recur with different lexical items."⁴⁹

Un nuevo acierto de este autor fue hablar en forma abierta del "problema" que puede representar el registrar la frecuencia de los errores. Esta aclaración es muy importante para efectos de esta tesis, pues cuando un mismo error se produzca varias veces se contabilizará como uno, y cuando se produzcan variaciones se considerarán como nuevos errores.

Una segunda sugerencia fue que al interpretar los datos obtenidos en la frecuencia, se considerara que:

- a) el que ocurra o no un error puede deberse no a que la estructura por aprender sea fácil, sino a que se enseñó muy bien,
- b) una frecuencia alta en el error puede deberse también a la mala enseñanza empleada.

He aquí un elemento más que se añade a la "colección" de diferencias en los métodos de captura y análisis (interpretación de datos): el considerar la enseñanza buena o mala a la que fue expuesto el alumno, pues de ahí podrá derivarse una alta o baja frecuencia de errores en la producción de los estudiantes.

Johansson propone para la taxonomía de los errores tomar en cuenta que las dificultades que experimenten los estudiantes en el nuevo idioma variarán de acuerdo con la edad, tiempo de estudio, estancia en el país extranjero, etc.; pues sólo así podrán distinguirse aquellas dificultades independientes de:

- a) la experiencia en el aprendizaje,
- b) las características individuales del estudiante.

Etherton, por su parte, también propone un método para llevar a cabo un análisis de errores. El autor sugiere que debe partirse de un corpus de ocho mil errores para trabajar. Al hacer cálculos, deduce que durante una hora de clase se cometen de 40 a 50 errores, por tanto el "mínimo básico" de errores a obtener en un nivel dado (200 horas de clase) es de 8,000.

Ante esta sugerencia, las preguntas a formular son ¿cuáles fueron las fuentes del estudioso para proponer tal cantidad de errores? ¿Cómo efectuó tal cálculo? ¿Qué análisis avala tal propuesta?

Cierto es que tal vez algunos profesores a quienes se preguntara el número de errores que sus alumnos cometen por clase exclamarían: "¡cientos! o ¡miles!" Pero tal es un juicio subjetivo que no podrá comprobarse sino hasta el momento en que un investigador al observar la clase lleve un registro detallado del número de errores que en realidad tienen lugar. Tal vez los resultados disten en gran medida de las expectativas del profesor.

Al continuar con el razonamiento sobre la propuesta de Etherton, se ocurre pensar en la "tradicional" captura de errores: pedir al alumno redacte un ensayo. Entonces surgiría esta otra pregunta, ¿cuántos errores se cometerán si se tiene un grupo de 50 alumnos y se les pide redacten un ensayo con un mínimo de 200 palabras?

¿Por qué el autor habla de un "mínimo básico" de errores a obtener en un "nivel dado" durante las "200" horas de clase? ¿Quién ha observado las "200" horas de clase si el mismo estudioso señalaba (véase apartado 1.4) que una de las desventajas en los estudios longitudinales es que se han abandonado?

Por otra parte, a propósito del tiempo invertido, Etherton señala que éste dependerá del propósito y longitud del análisis.

A continuación se expone la metodología propuesta por Etherton para realizar un análisis de errores:

Factores preliminares:

- 1) nivel en que se encuentra el alumno,
- 2) raza del estudiante,
- 3) idioma empleado como medio de instrucción,
- 4) sexo de los alumnos,
- 5) proveniencia del alumno (zona rural o urbana),
- 6) fecha (s).

Aunque el estudioso enumera los "factores" sin dar mayor explicación de éstos he aquí la interpretación que en la tesis se ha dado. El factor número uno, nivel en que se encuentra el alumno, puede permitir al investigador el utilizar o no el término "fossilización", por otra parte permite sentar las bases para "jerarquizar" los errores y hablar de cuán grave puede resultar que en el nivel observado aún se cometan cierto tipo de "violaciones" a las reglas.

El factor dos, raza del estudiante, parece obedecer a lo que en la introducción de la tesis se mencionó: los estudios se han realizado en distintos países con alumnos de distinto origen. Ello traerá por resultado el hablar de distintas lenguas nativas y errores de diverso tipo, en algunos casos existirá una transposición del fenómeno "diglosia" en la nueva lengua.

El factor tres, idioma empleado como medio de instrucción, está relacionado en forma estrecha con el anterior, pues en general el profesor posee una o dos lenguas sin saber la de los alumnos. Motivo por el cual puede darse paso al uso de la "lingua franca" y a las modificaciones del "inglés estudiantil".

El factor cuatro -aunque no fue primordial en la tesis por tratarse de un primer nivel de inglés- sí convendría considerarse en futuros estudios, en otros niveles, para tal vez entonces los alumnos ya tendrían material suficiente en el idioma como para seleccionar con mayor o menor frecuencia el léxico a emplear. Debe aclararse que el vocabulario que utilizan los individuos sufre algunas modificaciones en tanto se pertenece al género masculino o femenino.

El factor cinco, proveniencia del alumno (zona rural o urbana), tal vez tenga alguna relación con la interferencia de las hablas, o con la preferencia de los temas a tratar.

El último factor, fecha, tiene gran importancia en la investigación presente, pues el estudio es longitudinal, y sólo al llevar un registro de cuándo ocurrieron los errores puede tenerse referencia del tiempo y proceder a "comparar por bloques" -acuñación propia de la tesis-. Cabe insistir ésta es la interpretación que para el trabajo se dio, pues al considerarla Etherton sólo preguntó si los errores se habían cometido al principio o al final del curso.

A continuación se presentan los "principios" que maneja el estudioso. Cuando se considere pertinente aparecerá un breve comentario en paréntesis.

Principios útiles para llevar a cabo un análisis de errores:

- 1) seleccionar cuidadosamente el material del cual se extraerán los errores (en la investigación presente no se habla de material, sino de "clases observadas" y lo que en ellas se produjo).
- 2) diferenciar entre aquellas composiciones guiadas (las que se copian) y las "libres", (tal parece que una vez más es la escritura lo que se utiliza como parámetro).
- 3) exámenes en que los alumnos demuestren lo que saben de su nivel. Los datos deben ser representativos y no excluir áreas importantes.
- 4) los resultados van a ser predeterminados por la frecuencia de determinados errores debido al material que se emplee.
-Los principios 3 y 4, en tanto se refieren a exámenes y material empleado, podrían tomarse en cuenta en trabajos futuros-.
- 5) en relación a los trabajos escritos conviene saber cuándo se escribieron, ¿después de ver qué tema en la lección?, ¿de nueva cuenta se considera "el tema" antes visto sólo en relación a los trabajos escritos, ¿por qué no durante el curso, o durante la clase? En la tesis presente llegará a mencionarse "el tema" cubierto durante las semanas siempre y cuando resulte pertinente).
- 6) mantener un registro separado de los errores:
 - a) escritos
 - b) hablados
 - c) escritos (causados por una pronunciación defectuosa).-Dependiendo de lo que ocurra en la clase se observará cuáles se dan-.
- 7) evitar el considerar como error el que se hable con inglés británico si se es estadounidense y viceversa. (Todo depende de la influencia

del dialecto inglés que se tenga en la región para considerarlo como error o no). Se debe ser cuidadoso e incluso tolerante con aquellos alumnos que hayan estado expuestos a ambos tipos de variantes (dialectos) del idioma.

Características del profesor que efectuará el análisis de errores:

- 1) alto nivel de inglés,
- 2) buen conocimiento de la lengua materna del alumno,
- 3) experiencia en la enseñanza del nivel en estudio,
- 4) conocimiento de cómo funciona la lengua inglesa o bien interés auténtico al respecto.

En los procedimientos que a continuación se ennumeran, tal parece que Etherton pensó era el profesor mismo quien hacía todo a la vez, y si así es, he aquí el por qué sus repetidas observaciones a los trabajos escritos. En tal caso, al finalizar cada clase el profesor contaría con un número de ensayos que corregiría más tarde y de donde obtendría sus errores para entonces clasificarlos. ¿Cuántos errores se obtienen así?

En el trabajo presente se aconseja se diferencien tales papeles a desempeñar (quien da la clase y quien captura los errores), que no se mezclen funciones, que no se agote el tiempo. Se necesita un observador que bien puede ser un profesor que "investigue".

Posibles procedimientos:

- 1) si el error es oral, escribirlo sin corregir (aquí se supone que dado que es un maestro quien hace el análisis, no tiene tiempo de corregir).

Si el error es escrito, corregir el ensayo del alumno y copiarlo aparte. Debe copiarse únicamente lo necesario como para permitirnos entender la naturaleza y algunas veces la causa del error.

Este procedimiento puede omitirse en tanto el error se vacfa directamente a la ficha de errores en que se les clasifique,

- 2) registrar los errores, bien en un cuaderno o en fichas. La desventaja del primer procedimiento es que apartados tales como: preposiciones, artículos, etc. se llenan muy pronto, en cambio con las fichas hay posibilidad de expansión.

De utilizarse cuaderno se empleará uno para cada nivel, si son fichas deben clasificarse en ficheros o compartimentos separados indicando el nivel,

- 3) si se utiliza un cuaderno de ejercicios, conviene numerar las páginas y elaborar un índice de los contenidos que se colocará al principio; si son fichas conviene poner el título en la parte superior de cada una. Dentro de los errores escritos, Etherton propone 73 categorías clasificadas de manera alfabética, que van desde abreviaciones, adjetivos, adverbios, comparativos, condicionales, guión, preguntas indirectas, sustantivos (contables o no), hasta preposiciones que se omiten, preposiciones innecesarias pero que se insertan, preposiciones equivocadas, pasado simple, "slang", ortografía con interferencia de la primera lengua, metátesis, y una sección de "lo que no puede clasificarse".

A diferencia de los primeros estudiosos del análisis de errores, Etherton habla de categorías y no de causas. El ofrece 73 categorías gramaticales y unas 12 para los errores orales. Desafortunadamente no proporciona información de cómo puede obtenerse un corpus de estos

Últimos errores-.

Las categorías no son exhaustivas y el profesor puede utilizar los términos con que él esté más familiarizado.

Conforme vaya en aumento el sistema de fichas, puede hacerse más sofisticado para clasificar un error en distintas categorías, por ejemplo:

- before (lugar)
- before (tiempo)
- before (problemas de aspecto verbal)

Aquellos errores que se registren en la sección de "no clasificados", conviene que se revisen de manera periódica, pues el profesor, debido a la experiencia, pronto estará en condiciones de clasificar la palabra, tiempo o estructura que causó el error.

Conviene que se tenga al frente del fichero una serie de tarjetitas con la siguiente información:

- a) resumen de los principales problemas en ese nivel,
- b) parejas de palabras comúnmente confundidas,
- c) palabras o estructuras que no se conocen en ese nivel,
- d) un registro acumulativo con el total de tarjetas y entradas

T (tarjetas)	E (entradas)
III IIT	III IIT

Proporción entre fichas y entradas: 1-3. Puede ser de 1-1 y en algunos casos ser mayor de 3.

Resulta lamentable que Ethernon no sea más específico al hablar de la

frecuencia en los errores -aunque después haga una breve mención que resulta poco clara y aquí se señala-, pues dependiendo de cómo la interpreta él los resultados podrán variar. Si se piensa en una combinación de errores que entran en 3 o más categorías y este error no se cuenta como uno sino como tres, aquí tendremos una causa de alteración de los resultados.

Lo más idóneo es clasificar un error en tantas categorías como útiles sean en un futuro para referencias subsecuentes. Cabe señalar que no hay dos especialistas en la materia que de mutuo acuerdo clasifiquen el error en la misma categoría. Sería perder el tiempo buscar un "método ideal" que no se está preparado para utilizar.

Etherton habló del problema de los autores por clasificar en la misma categoría a un error, y más bien el problema de la clasificación se da en la causa. Por otra parte la pregunta que conviene hacer es: ¿no será que el "método ideal" no existe y por eso no se utiliza? Entonces la dificultad no radica en que no se esté preparado para utilizar algo, es que simplemente "no existe".

Si se desea calcular la frecuencia de un error no tiene por qué duplicarse las entradas. Al estar hechas y haber registrado un error debe tenerse cuidado de no volver a clasificarlo en otra categoría, aunque si por descuido esto llegase a suceder no trascendería, (el estudioso no es más claro en cuanto a por qué no trascendería tal "descuido").

Resulta útil poner junto al error, entre paréntesis, la posible causa de éste. El error tiene que señalarse como tal, si se pone a un lado la corrección conviene se haga así:

roll,role (=row)

Aquí se utilizó el signo "=" más los paréntesis.

Debe sospecharse cuando un error se comete por la mayoría de los estudiantes, quizá se deba a un error puesto en el pizarrón, por ejemplo una mala escritura.

Etherton, además de la clasificación de 73 categorías para la composición escrita, propone otra para los errores de tipo oral:

- a) símbolos fonéticos con dos entradas: 1) fonema que se escuchó
2) fonema que debió emitirse
- b) letras separadas "e", "g", "h", "r", "l",
grupos de letras separadas "tr", "scr", "ed",
subdivisiones como:

$\theta > f$	$g > k$
$\theta > s$	g "omitted"
$\theta > t$	g "silent"

- c) palabras,
d) acento en sílaba,
e) consonantes finales,
f) terminación "ed",
g) letras "mudas",
h) terminaciones en nt/nce,
i) parejas de palabras (cambio de acento): 'office, o'fficial,
j) parejas de palabras (cambio de vocal/consonante): south, southern,
k) pronunciación y deletreo,
l) entonación.

El autor concluye al decir que las clasificaciones adicionales dependerán del propósito por el cual se esté llevando a cabo el análisis de errores.

-En la tesis aquí propuesta se manejó una primera clasificación que después del análisis se haría más detallada-.

Para concluir este apartado considérese fueron tres los autores mencionados con sus métodos de captura y análisis de los errores.

Sridhar, el primer autor, se limitó a recordar la manera tradicional. Por su parte Stig Johansson y Etherton consideraron nuevos elementos en la metodología, por ejemplo a los estudiantes de quienes se obtendrá el corpus, los temas vistos en clase, las categorías de los errores (no causas) y el problema del registro de frecuencia.

Por las sugerencias que exponen parece hacen referencia a situaciones de clase en que el idioma que se enseña funciona como "lingua franca" para los alumnos que cuentan con diferentes lenguas maternas -situación que no se observará en esta tesis pues los alumnos son mexicanos-.

Una vez más se habló de los ensayos que se pide a los alumnos redacten para de ahí obtener el corpus de errores.

En tanto se consideró al profesor como el "investigador" mismo durante las clases, no se tomó en cuenta el observar las clases para de éstas extraer el material a analizar -motivo por el cual este estudio mostrará una diferencia respecto a los pasados, ya que se observan las sesiones de un curso y lo que en éstas tuvo lugar en la producción de errores-.

El último factor a considerar es el anotar "las fechas" y es que al presentar un estudio longitudinal en la tesis, interesa estudiar la evolución de los "subconjuntos" encontrados en el habla de los estudiantes durante su aprendizaje de la lengua extranjera.

3.2 Ventajas, desventajas y limitantes en los métodos de análisis

Al hacer un recuento de las teorías que se han presentado, así como de los estudios realizados y algunas propuestas de clasificación de los errores, tal vez se haya concluido que la mayor ventaja es la sistematización en la captura y la luz que ésta pueda arrojar una vez analizada, sobre todo tratándose de estudios longitudinales. Dentro de las ventajas y limitantes seguramente nos enfrentamos al momento en que se tenga que decidir la clasificación a la que pertenece el error, qué tan riguroso o flexible debe ser el estudioso... además, ¿estarán de acuerdo en etiquetar de igual manera un error "x" dos investigadores?

Corder nos habla de una primera limitación, no podemos tomar como prueba el que el alumno haya producido correctamente en la lengua extranjera para dar por sentado que ya aprendió los sistemas de la lengua meta y por ello su producción fue como la de un hablante nativo... habría que sospechar si no está repitiendo una producción que ya escuchó, porque de ser así enfrentaríamos no el "lenguaje", sino lo que Spolsky definió como "conducta tipo lenguaje":

"We may note here that the utterance of a correct form cannot be taken as a proof that the learner has learned the systems which would generate that form in a native speaker, since he may be merely repeating a heard utterance, in which case we should class such behavior, not as language, but in Spolsky's term (Spolsky 1966) 'language-like behavior'."⁵⁰

Una vez que Selinker propuso las cinco estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua para clasificar los errores, en investigaciones posteriores, algunos estudiosos clasificaban ciertos errores dentro de una categoría, mientras otro investigador podía clasificar los mismos errores en otra categoría.

Un ejemplo se da en aquellos errores que cometieron dos rusos que hablaban inglés: Coulter (1968) clasificó o atribuyó los errores a una estrategia de comunicación en tanto Selinker los atribuyó a una estrategia de aprendizaje.

Recuérdese también la referencia hecha por Etherton en el apartado anterior, no hay dos especialistas en la materia que de mutuo acuerdo clasifiquen el error en la misma categoría y de hecho sería perder el tiempo buscar un "método ideal" que no se está preparado para utilizar.

Por otra parte, el mismo Selinker visualizó las limitantes a los cinco procesos que propuso:

- 1) No estamos exentos de clasificar un error sin caer en las ambigüedades, pues en muchas ocasiones resultará labor casi imposible el ser tajante en la categoría a la que pertenece, sin embargo ello no debe desanimar al investigador. En múltiples situaciones de aprendizaje de una lengua, habrá datos que resulten relevantes:

"Can we always unambiguously identify which of these processes our observable data is to be attributable to? Most probably not [...] But this limitation need not deter us, even if we cannot always sort things out absolutely. By applying the constructs suggested in this paper, I believe that relevant data can be found in the very many second language-learning situations around us."⁵¹

- 2) La sistematización del concepto "fossilización", de tal forma que a partir de las bases de las construcciones teóricas, pudiera predicirse qué aspectos han de fossilizarse en qué situaciones interlingüales. Este punto bien puede parecer una limitante en tanto surgen las preguntas: ¿cómo conocer de antemano las estructuras que han de fossilizarse? y ¿por qué algunos aspectos de la lengua se fossilizan mientras otros no? (Se menciona el caso de los servocroatas que si bien es cierto poseen los pronombres él y ella en su idioma, en el

inglés sólo emplean uno -lo fosilizan-). -Al respecto Selinker no proporciona más información de la que tuvo acceso. Resultaría interesante saber en qué punto de su aprendizaje se estudió la producción de los servocroatas, la información queda fragmentada. ¿Tales hablantes se encontraban en etapas iniciales o intermedias? Una vez más no se ha especificado un tiempo-. ¿Qué esperar entonces? Por una parte nos encontramos con que el conocimiento descriptivo sobre los interlenguajes sugiere predicciones que se verifiquen en situaciones significativas y conducen a una colección sistemática de datos relevantes; y por otra con aquella en que se espera el surgimiento de una teoría seria dentro de la psicología del aprendizaje de una segunda lengua:

"How can we know the notion fossilization so that from the basis of theoretical constructs, we can predict which items in which interlingual situations will be fossilized? [...] How do I recognize fossilizable structures in advance? Why do some things fossilize and others do not? [...] The major justification one has for writing about the construct 'fossilization' at this stage of knowledge is that descriptive knowledge about ILS which turns out to suggest predictions verifiable in meaningful performance situations, leads the way to a systematic collection of the relevant data; this task, one which is impossible without this construct, is expected to be relevant to serious theory construction in a psychology of second-language learning."⁵²

- 3) ¿Cómo será capaz un principiante del aprendizaje de la segunda lengua de producir enunciados en el interlenguaje cuyos componentes superficiales sean correctos? Esta situación nos lleva de lleno a hablar del éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera y... ¿cómo deberá manejarse en términos tan absolutos? Probablemente el alumno o el profesor se conformen con que el primero obtenga la "competencia comunicativa":

"How does a second-language-learning novice become able to produce IL utterances whose surface constituents are correct, i.e. 'correct' with respect to the IL whose norm he is attempting to produce? This question finally brings us face-to-face with the notion of 'success' in absolute terms: productive performance in the IL by the second-language learner which is identical to that produced by the native

speaker of that TL [...] Of course, 'success' in second-language learning need not be defined so absolutely. The teacher of the learner can be satisfied with the learner's achieving what has been called communicative competence' (see for example, Jakobovits, 1970, or Hymes, in press).⁵³

Podrá percibirse que Selinker es otro de los autores que habla de la "comunicación" sin tomar en cuenta el factor sociolingüístico que mencionó Richards, donde los oyentes tienden a "calificar" al hablante.

Finalmente, Selinker aclara que la respuesta a tal pregunta (dada como limitante en el número 3) no puede darse por el momento, en tanto su respuesta depende del claro entendimiento que se tenga de la extensión psicológica de las identificaciones interlingüales... antes de descubrir cómo los constituyentes superficiales de un interlenguaje se reorganizan para identificarlos con la lengua meta, debe tenerse una idea clara de qué es exactamente lo que se encuentra en tal interlenguaje, aunque no pueda explicarse por qué está ahí -tal parece el autor justifica que en un momento dado la "causa" del error resulte irrelevante-:

" [...] it seems to me that this question, though relevant to the psychology of second-language learning, is one that should also not be asked for the present since its asking depends upon our understanding clearly the psychological extent of interlingual identifications. For example, before we can discover how surface constituents in an IL get reorganized to identify with the TL, we must have a clear idea of what is in that IL, even if we cannot explain why it is there."⁵⁴

4) Para la estructura psicológica latente de que se ha hecho la hipótesis, ¿cuáles son las unidades relevantes dentro de las cuales existen las identificaciones interlingüales? ¿Habrá evidencia alguna que compruebe la existencia de estas unidades?

Selinker, basado en los datos sobresalientes de la psicología del aprendizaje de la segunda lengua en que los enunciados son paralelos en los tres sistemas lingüísticos: idioma nativo, lengua meta e

interlenguaje, se atreve a suponer que las unidades verdaderamente relevantes serán aquellas que puedan describirse de manera simultánea para los datos paralelos en los tres sistemas y de ser posible para datos producidos de manera experimental dentro de esos sistemas:

"If the relevant data of the psychology of second-language learning are in fact parallel utterances in three linguistic systems (NL, IL and TL), then it seems to me reasonable to hypothesize that the only relevant, one might say, 'psychologically real' interlingual unit is one which can be described simultaneously for parallel data in the three systems, and, if possible, for experimentally-induced data in those systems."

- 5) La última limitante se refiere a la experimentación que puede tenerse con los tres sistemas lingüísticos al crear las mismas condiciones experimentales. A este propósito bien puede hacerse referencia a una técnica de entrevista que se utilizó. El propósito de la entrevista fue recabar un marco de referencia similar dentro de los tres sistemas. Una vez obtenido éste serviría como guía al entrevistador en su intento por obtener cierto tipo de oraciones del entrevistado.

Desafortunadamente, el ejemplo que se menciona queda un tanto en el aire y surgen muchas dudas al no tener más material de información.

Para concluir este apartado tómesese en cuenta que la gran ventaja de los métodos de análisis de errores es la exploración que respecto al interlenguaje del estudiante se lleva a cabo; mientras que la principal desventaja o limitante se dará en el acuerdo por clasificar el error -una vez más conviene aclarar que la diferencia de opiniones se da en las "causas" y no en los errores mismos-.

Recuérdese el comentario de Etherton sobre la validez del análisis de errores, éste sólo será válido respecto a un grupo particular de estudiantes, y se limita al considerar su lengua materna, el nivel en que

se encuentran, las condiciones para su aprendizaje... por lo que los resultados obtenidos no deben generalizarse a todos los estudiantes con la misma lengua materna, ni tampoco aplicarse a diferentes grupos de estudiantes: "An error analysis will be valid only in respect of a particular group of learners and is limited by consideration of their mother-tongue, level, and learning conditions. Its results should not be applied to a different group of learners or generalised for all learners using the same mother-tongue."⁵⁶

En este último comentario se puede hablar de aquellas características a considerar en el momento en que se efectúa un análisis de errores. Respecto a la validez y la sobregeneralización de los datos, es una observación que debe tomarse en cuenta mientras se llevan a cabo más estudios, se comparan y señalan sus constantes.

3.3 Estudios realizados a los hispanohablantes que aprenden inglés

Puesto que el estudio del que se hablará en esta tesis se llevó a cabo con estudiantes mexicanos de la Universidad Nacional Autónoma de México que aprendía inglés como lengua extranjera, conviene revisar las investigaciones que al respecto se han hecho en el país y que son recientes, o bien aquellas que contemplen los idiomas inglés y español. Podrán contrastarse así aquellos elementos que de común se han tomado en cuenta en estos estudios, así como aquellos aspectos no considerados.

Para dar inicio a este apartado ha de hablarse, de manera muy escueta sobre los estudios que Stockwell y Bowen realizaron basándose en la versión "débil" del análisis contrastivo, para señalar los problemas

a los que se enfrentaban los hablantes nativos del inglés al aprender español.

He aquí uno de los estudios pioneros que se llevaron a cabo teniendo de por medio los idiomas inglés y español. En aquél entonces no se partió del análisis contrastivo "versión fuerte", sino de la "versión débil" que guardaba en común con el análisis de errores estudiar las producciones incorrectas que producían los alumnos durante su aprendizaje. El estudio resulta importante porque señala un cambio en el análisis contrastivo y porque aparecen los mismos dos idiomas que se tratan en esta investigación.

Wardhaugh en su artículo "The Contrastive Analysis Hypothesis", menciona a los autores arriba citados, que en el año 1965 publicaron las obras: "The Sounds of English and Spanish" y "The Grammatical Structures of English and Spanish".

Tal parece, nos señala Wardhaugh, que Stockwell y Bowen utilizaron sus conocimientos lingüísticos para explicar lo que por experiencia sabían ser los problemas de los hablantes nativos del inglés al aprender español. La teoría lingüística en la que se basan es más bien ecléctica y posee partes de las gramáticas: paradigmática, estructural y generativa transformacional, además las jerarquías que proponen debido a las "dificultades" en el aprendizaje se basan más bien en la experiencia e intuición que en una teoría bien explicita:

"It appears that Stockwell and Bowen use their linguistic knowledge to explain what they know from experience to be problems English speakers have in learning Spanish. The linguistic theory they use is actually extremely eclectic and contains insights from generative-transformational, structural, and paradigmatic grammars, nowhere in the texts is there an obvious attempt to predict errors using an over-riding contrastive theory of any power. Even the hierarchy of difficulty which Stockwell and Bowen establish in the second chapter of the Sounds

volume is based more on their experience and intuition than on an explicit theory for predicting difficulties."⁵⁷

Los estudios realizados a los hispanohablantes que aprenden inglés los encontramos en el material académico, no publicado, que los alumnos la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizaron en la materia análisis de errores.

Dichos estudios toman en consideración a los siguientes autores: Selinker, Richards, Corder, Nemser, Nickel, Ramage, Dusková, Tarone, y Etherton.

Además, los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada comparten un vocabulario que se caracteriza por lo siguiente:

- en muchas ocasiones se toma a la L₂ (lengua "adquirida" junto con la materna), como sinónimo de "lengua extranjera",
- no se diferencian los términos aprendizaje y adquisición,
- llega a hablarse de la "performancia", castellanización del término "performance" y que podría ser: actuación,
- se emplea la palabra "aprendiente", *
- la distinción entre "error" y "mistake" nos la presentan con un equivalente en el idioma español, lo más cerca que se ha estado en la diferencia de tal terminología es en el trabajo de Leonor Cabrera y Laura Alba, en que ambas autoras hablan de "violaciones al código" (con la definición a "errors"), y los "errores en el uso del código" (con la definición aplicable a "mistakes").

* Parece tratarse de un neologismo muy propio de su cátedra que no se pudo localizar en ningún diccionario.

Es de reconocer el mérito de todos estos estudios pioneros en su género, pues se han hecho en el país durante la década pasada. Las características que los estudios presentan es que son investigaciones muy breves, ninguna de tipo longitudinal. En esta tesis se ha hablado de "lengua extranjera" ya que la situación en México es distinta a la de otros países en que puede hablarse de la adquisición de dos o más idiomas. Por lo tanto se hablará del aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los alumnos mexicanos en la Universidad.

Por otra parte no puede hablarse de un análisis de errores si se confunden los términos "error" y "mistake", que en esta tesis se han denominado "error" y "equivocación" respectivamente.

Son los "errores" los que interesan al análisis y ésto se vió en el apartado 2.1.

Serán tres los trabajos que ejemplifiquen el tipo de investigación que han realizado los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada: Estrategias de Comunicación en base al Análisis de Errores, Patricia Andrew, CELE, 1983; Investigación del uso de las estrategias de comunicación Elvia Campuzano, CELE, 1985; y Errores léxico-semánticos en ensayos de alumnos de redacción en inglés, Stephens y Mattema, CELE, 1985.

Los estudios compartieron en común el que la captura de los errores se hiciera por medio de grabaciones o escritos. En ningún momento se habla de un observador en las clases de un curso, que tomase nota de los errores y los clasificara -diferencia que aquellos estudios tendrán con el de esta tesis-. Los temas se controlaron y entre éstos hubo opción de escoger dentro de las posibilidades que iban de dos a cuatro. -En cuanto a esta tendencia y para efectos del trabajo presente surgen dos preguntas: ¿por

qué dar opción a los alumnos y no observar concretamente su producción?
¿Por qué guiarla?-.

El segundo trabajo es una prolongación del primero, cuyo objetivo era precisar las estrategias de comunicación que fueron empleadas en la producción oral. La diferencia del segundo trabajo consistió en estudiar la producción escrita. La tercera investigación únicamente se basó en los ensayos de los alumnos para identificar los errores de tipo léxico-semántico.

Los tres estudios resultan valiosos pues se llevaron a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México, con informantes mexicanos en su mayoría universitarios que aprendían inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras, o en la Facultad de Filosofía y Letras.

Los puntos de vista de los autores diferirán en la causa de los errores, y ello tal vez debido a su nacionalidad: mexicana, inglesa o norteamericana.

A continuación se exponen las características de cada una de las investigaciones.

En la primera investigación el objetivo era precisar las estrategias de comunicación que fueron empleadas en la producción oral de dos estudiantes adultos mexicanos de tercer semestre de inglés en el CELE, UNAM. Se utilizó el análisis de errores con el objeto de observar una sistematización en las estrategias.

-Recuérdese que las estrategias de comunicación se emplean para resolver una dificultad lingüística que impide la comunicación-.

La autora pidió a los informantes, por separado, que narraran el cuento de la Cenicienta en inglés al tiempo que se les grababa.

Se consideró la posibilidad de que varias estrategias fueran empleadas simultáneamente, así la clasificación contemplaría el mayor número de explicaciones posibles.

A diferencia de los estudiosos que durante los años anteriores a estos trabajos propusieron el análisis de errores y hablaban de encasillar al error en una sola "categoría" o "proceso" (no había acuerdo en el término), aquí se habla de una clasificación que contemple el "mayor número de explicaciones posibles".

Los errores más numerosos fueron los de simplificación y sobregeneralización de las reglas sintácticas, mismos que no impidieron la comunicación, en contraste a los errores de tipo lexical, que originaron no sólo el "desconcierto" de los hablantes, sino imprecisiones comunicativas.

Este estudio lo hizo una hablante nativa que como tal podía hacer caso omiso de la sintaxis sin "perdonar" el léxico.

En esta misma investigación la estudiosa habló de los "errores de simplificación y sobregeneralización" mientras que los "errores" son sintácticos debidos a una simplificación o sobregeneralización de las reglas.

El segundo trabajo resultó ser una prolongación de aquél presentado por la Maestra Pat Andrew en 1983.

El objetivo fue comparar los resultados obtenidos en ambas investigaciones en torno a las estrategias de comunicación empleadas por los informantes en narraciones orales. A diferencia del trabajo de la Maestra Andrew, la autora pretendió "extender" el uso de las estrategias de comunicación a la producción escrita.

A partir de composiciones escritas y dos narraciones orales, se

aislaron los errores que sirvieron de base para el análisis de las estrategias de comunicación y se clasificaron.

Cuatro fueron los informantes que participaron en la investigación. Dos de ellos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria, 6º año de bachillerato (quizá equivalente al 3er. semestre del curso de inglés impartido en el CELE). Ellos fueron los encargados de las narraciones escritas. Las otras dos informantes fueron dos alumnas de 2º año de una secundaria bilingüe. Ambas jóvenes estudiaron el inglés en esa misma escuela durante 8 años. Ellas fueron las encargadas de las narraciones orales.

El objetivo de haber seleccionado a cuatro informantes con distinto nivel de inglés fue observar el uso de las estrategias de comunicación en cada uno de acuerdo al grado que tenían.

Para obtener el corpus se pidió a los alumnos narraran o escribieran un cuento. Los jóvenes escribieron sobre Edipo Rey y el Ché Guevara mientras las jóvenes narraban Blanca Nieves y Caperucita Roja, primero en español y después en inglés al momento en que se les grababa.

No se permitió el uso del diccionario, sin embargo la investigadora al estar presente, permitió le preguntaran las palabras que no sabían. Se encontró que el número de palabras empleadas en los ejercicios varió de 156 a 486.

La autora señala que son numerosos los casos de sobregeneralización y simplificación que provienen de la transferencia. En esta categoría pueden encontrarse los sintácticos, después los lexicales y finalmente los morfológicos. Se encontró que mientras más bajo sea el "nivel de eficiencia", mayor es el porcentaje de transferencia, y mientras más avanzado es el

"nivel de eficiencia", mayor es el porcentaje de "sobregeneralización".

Al analizar el párrafo anterior nos encontramos que se habla de dos "procesos" (sobregeneralización y simplificación) que provienen de uno (transferencia). -La confusión surge en tanto otros autores no hablaron de tal situación y Campuzano no da una justificación a tal proceder-. Por otra parte no expone el criterio que utilizó para hablar de "nivel de eficiencia" y a diferencia de la investigación de la Maestra Andrew, aquí se reportaron los errores de sintaxis en primer término.

Tal parece que tampoco hubo un criterio bien específico para registrar la frecuencia de las estrategias, pues habla de las que "quedaron en segundo lugar" sin hablar de las que ocuparon el primero.

La investigadora llegó a la conclusión de que a mayor nivel de eficiencia, había menor uso de estrategias, y a menor nivel de eficiencia había mayor uso de estrategias: teniendo en particular para un "interlenguaje medio" -convendría definir el término- el empleo de simplificaciones; y la evasión semántica y la paráfrasis en la expresión oral.

La profesora Elvia Campuzano Reyes no coincide con la Maestra Andrew en señalar la poca importancia de la transferencia, y ello tal vez -según ella misma argumenta- a que la anterior analista tenía como lengua materna el inglés y lengua extranjera el español, situación que en su caso es totalmente inversa, por lo cual opinó que el aspecto "sintáctico" era casi tan importante como el "lexical".

La evasión semántica así como la paráfrasis son más susceptibles de aparecer en la expresión oral, y tal parece que el empleo de

simplificaciones es típico de un interlenguaje medio. -Recuérdese que esta última parte hace referencia a la comparación de los resultados obtenidos en las investigaciones de las autoras Campuzano y Andrew-.

El propósito de la tercera investigación fue identificar los errores de tipo léxico-semántico que se encontraron en los ensayos de los alumnos de un curso de redacción en inglés que se impartió en la Facultad de Filosofía y Letras en 1982. De un grupo de 18 alumnos se escogieron los ensayos de tres estudiantes escogidos al azar, todas ellas mujeres y de aproximadamente 37 años, que cursaban el tercer semestre de Letras Inglesas. Los escritos se realizaron en un periodo de seis meses.

Cuatro son los temas que se trataron en los ensayos:

- a) un día de campo,
- b) carta en contra al cierre de la UNAM,
- c) actitud en pro o en contra de la censura,
- d) comparación de dos cuentos de K. Mansfield "The Fly" y "The Doll's House".

Para cada tema se escribieron un borrador y un ensayo final, se sacaron fotocopias y cada investigador trabajó por separado para no pasar por alto algún error, y más tarde comparar si existía discrepancia alguna en tanto pertenecían a dialectos diferentes: norteamericano e inglés. No obstante, el criterio fue el mismo para ambos.

Para identificar los errores se valieron de la "intuición nativa", y en caso de duda se consultaron dos diccionarios: inglés-español, inglés-inglés, y dos manuales de "uso" (Frank, 1972; Swan, 1980). En los casos en que las dudas no podían aclararse, se recurrió a la fuente

original, es decir a los cuentos escritos entre 1919 y 1930. Fue así como se encontró que algunos elementos identificados como "errores", no eran sino el estilo mismo de la autora, con un inglés parecido al británico, pero con características propias por ser de Nueva Zelanda.

Ambos autores, después de varias pruebas optaron por una clasificación de los errores en que a diferencia de Richards y Selinker (capítulo dos) que tomaron a las "estrategias de comunicación" como un proceso distinto a la sobregeneralización y transferencia, estos autores tomaron a las dos últimas como parte de la primera. Además hicieron un tipo de aportación en el que hablaban de: sinónimo falso, palabra totalmente inapropiada, palabra de sonido parecido y palabra inventada.

Stephens y Haitema, no obstante el haber trabajado los errores escritos, tomaron en consideración por una parte al "sonido" que aunque parecido a lo que se pretendía escribir estaba mucho del significado, y por otra el uso de palabras informales, de poco uso o bien útiles en el medio oral. Aquí nos encontramos ante dos nuevos elementos. El primero en el que se involucra al "sonido" -aunque no tenga mayores repercusiones en ese estudio-, será un factor clave en la tesis presente al hablar del subconjunto "fonética" pues se observará que muchos de los errores encontrados se dieron ahí, mostrando una nueva serie de "subdivisiones" y "fases" por las que pasaban en el aprendizaje de los alumnos. El segundo elemento -el uso de palabras- es importante si se considera la reacción que como "nativos" tuvieron los estudiosos al revisar los ensayos. He aquí la idea que ya antes había expuesto Richards (capítulo dos) Tal parece que este fenómeno pudo observarse ante todo por el nivel de inglés de las alumnas -tercer semestre de la Licenciatura en Letras Inglesas-.

superior al del curso PG-1 observado para esta tesis, por lo cual no pudo observarse sino en una mínima proporción en el curso PG-1.

Los resultados de la investigación de Stephens y Haitema mostraron los siguientes porcentajes: la transferencia se dio en un 50%, la paráfrasis en un 24% y la sobregeneralización en un 18%. Además hubo confusión de los sustantivos contables, así como confusión del registro oral con el escrito, lo cual repercutió en la "informalidad".

Los autores mencionan que las alumnas tuvieron seis meses para escribir y corregir sus ensayos y que varios errores volvieron a repetirse. Se habla de un "borrador" y una copia final, pero no de los ensayos a lo largo del curso -si es que los hubo-, por lo cual todavía no nos encontramos ante un estudio longitudinal. Se obtuvieron 118 errores de los 6 ensayos (primero y final) -una vez más la fuente para el corpus fue la escritura, y seguramente ésta es la causa por la que en un momento dado se obtenga determinada cantidad de errores-.

Se podrá haber advertido que no obstante los estudiosos tenían distinta nacionalidad -uno era inglés y otro norteamericano- no llegó a caerse en el problema -"principio"- que mencionaba Etherton en el apartado 3.1, de considerar error el que el alumno no utilizara la variante dialectal del estudioso.

Otro dato relevante es el criterio que utilizaron para señalar la frecuencia, pues si los errores hechos en el ensayo final se habían cometido también en el "borrador" sólo se contabilizaban como uno.

En este punto nos encontramos con que la información más representativa de los estudios efectuados en México, muestra:

a) una tendencia a no mostrar un acuerdo sobre cómo indicar la frecuencia

- de los errores,
- b) -dependiendo de la nacionalidad del estudioso- una inclinación a conceder más importancia a los errores de léxico y registro de vocabulario para en ocasiones poner en grado de igualdad a la sintaxis,
 - c) los trabajos para obtener el corpus han sido escritos en su mayoría, para lo cual se invierten una o dos sesiones exclusivamente. Es de llamar la atención la forma en que han guiado la producción de los alumnos al emitir su corpus, pues se pide a los alumnos narren "La Cenicienta", "Caperucita Roja" y cuentos escritos entre 1918-1930 con inglés de Nueva Zelanda. La pregunta a formular aquí es: si tanto ha importado una situación de comunicación, ¿por qué se han pedido estos "monólogos" con temas que difícilmente se tratarán en una situación de diario?,
 - d) los estudios han sido breves y se basan muy en especial en las primeras ideas de los teóricos del análisis de errores.

Para finalizar este capítulo vemos que se ha llevado a cabo un recorrido de tipo cronológico para analizar los métodos que se han utilizado para la captura y análisis de errores, dentro de estos métodos hubo algunas discrepancias: consideran o no la homogeneidad de un grupo, la edad y el sexo de los estudiantes, la situación de clase, el nivel de conocimientos en la lengua extranjera por parte de los alumnos: acuerdo entre categoría y/o causa de los errores y registro de la frecuencia -entre otros-.

Todas estas diferencias o discrepancias en las propuestas de los

autores hacen pensar en las ventajas o limitantes que ha de enfrentar el estudiante que antes de hacer su investigación debe adoptar una postura y dentro de ésta ofrecer propuestas: tal es el caso de esta tesis en el capítulo cuatro.

Al presente, los estudios sobre el análisis de errores en México han sido investigaciones breves que se basan en las ideas de los primeros estudiosos del análisis de errores, sin embargo no se ha considerado el hablar de una evolución en el interlenguaje de los alumnos o bien de algún tipo de fosilización en su producción -para efectos de esta tesis sí se requiere hablar de una evolución en la producción de los estudiantes en tanto se aportarán los términos "fases de: progreso, estancamiento, y retroceso".

Los alumnos de la Maestría obtienen su corpus de las narraciones escritas y en algunas ocasiones de las orales, para después analizar los errores tanto en causas como en categorías sin decir cuál era la razón de tal unión.

En esta propuesta el corpus se obtuvo al llevar a cabo un "estudio longitudinal" en que se observó la producción de los alumnos al tomar sus clases de inglés durante un semestre. Una vez obtenida la información ésta se analizaría de acuerdo al "subconjunto de la lengua" al que pertenecía para de ahí partir a una descripción del error.

Todo este panorama ayudará a visualizar la propuesta de la tesis que tiene su desarrollo en el capítulo cuatro.

CAPITULO CUATRO

OBSERVACION Y DATOS OBTENIDOS

A lo largo de los capítulos uno, dos y tres, se dio inicio a un recorrido en que se vislumbraban aquellas corrientes teóricas que estudiaban al error, seleccionando entre éstas al análisis de errores para efectos de la tesis presente por ser la corriente que pretende comprender la evolución por la que atraviesa la producción de los alumnos durante su aprendizaje de la lengua extranjera.

En tanto la investigación se llevó a cabo en un Centro de Idiomas Extranjeros, fue necesario, por una parte, proponer el uso del término "aprendizaje" y después señalar el punto de unión entre la enseñanza y el análisis de errores. Fuen en ese momento cuando surgió una inquietud: se habían mostrado los puntos débiles de las teorías, pero ¿qué podía esperarse del análisis ya seleccionado para efectuar el estudio? Este -según los teóricos- presentaba un inconveniente: el que dos estudiosos nunca se pusieran de acuerdo para clasificar un error. Por este motivo se hizo necesario analizar lo que los investigadores habían hecho respecto a las taxonomías... ¿dónde estaba la falla? Así pudo observarse que desde un principio se mezclaron categorías con las causas de los errores, además ¿qué debe entenderse al hablar de este último

término?

Dado que en la tesis se presentaría un estudio longitudinal de los errores cometidos por los alumnos de un curso PG-1 de inglés en la ENEP Acatlán, fue necesario adoptar una postura: por "error" se entendería toda desviación con respecto a la lengua por aprender, siendo la desviación sistemática y presentándose en ciertas etapas del aprendizaje, a diferencia de la "equivocación" (tantas veces entendida como "error" en el idioma español!) que alude a factores como la fatiga y tensión emocional.

Al volver a las taxonomías de los errores era necesario llegar a un estado actual de la teoría para comprobar no sólo que hubo una marcada tendencia a mezclar categorías y causas, sino que las clasificaciones muchas veces eran breves y se daban por oposición, por ejemplo errores escritos vs. orales.

El significado que los errores tendrían en el aprendizaje de una lengua extranjera tendría conexión directa con la reactivación de la "estructura psicológica latente" en tanto los estudiantes "intentarían aprender" y durante su experimentación de la nueva lengua producirían un corpus de naturaleza sistemática, mismo que ha recibido nombres tales como: sistemas aproximativos, dialectos idiosincráticos e interlenguaje (este último ha sido el término más difundido).

Si tuviera que visualizarse el panorama de la historia del análisis de errores y sus logros, se hablaría de cuatro momentos que con más o menos variantes podrían ubicarse en décadas. Una primera en que surge como una corriente distinta a la versión débil del análisis contrastivo, y se dan las propuestas de: Corder respecto a los dialectos idiosincráticos y

el análisis de errores como vía que conduce al conocimiento de las estrategias que emplean los alumnos en el aprendizaje de la nueva lengua; Selinker en torno a los cinco procesos del interlenguaje en que puede tener lugar un fenómeno de fosilización; Richards que retoma los cinco procesos de los que hablaba Selinker para añadir uno más y hablar de la corrección de los errores sobre todo porque no se puede ignorar que los oyentes tomarán una actitud (tal vez desfavorable) ante la producción del hablante, además de hablar de los fenómenos diglosia, estilo, inglés de residencia estudiantil, y "lingua" franca; y Sridhar que propone tres lineamientos que consideren la función pedagógica del análisis de errores.

Durante esta primera década se habla de la adquisición, y del aprendizaje de una lengua sin llegar a una posición bien definida. Por otra parte se cae en la confusión de las causas y las categorías de los errores.

En la década segunda se hace palpable un deseo de considerar todos los datos que puedan resultar relevantes para llevar a cabo el análisis de errores, y a diferencia de los primeros estudiosos, se habla de las políticas a nivel nacional (que se dediquen más o menos horas al estudio del idioma), los libros de texto, la existencia de buenos programas de estudio, la corrección de los errores, la raza de los estudiantes, la homogeneidad del grupo, el idioma empleado como medio de instrucción, el nivel en que se encuentra el estudiante, y el registro de las fechas en que se efectuaban los estudios -entre otros-. Se habla de la captura de datos y el análisis de éstos y de manera somera del registro de frecuencias. Así podemos hablar de los estudiosos: Etherton, Stig

Johansson, John Schumann y Nancy Stenson.

Hasta entonces se contaban con las investigaciones que se habían dado en Jordania, India, Italia, Alemania, Francia, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, la mayor parte en torno a la producción de estudiantes extranjeros: chinos, vietnamitas, japoneses, hindúes, árabes, etc. En relación al tema específico de este estudio se puede hablar de una tercera década en la que aparecen una serie de estudios realizados en su mayoría por los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México que estudian la producción de los alumnos mexicanos en el idioma inglés (a excepción de una tesis de Licenciatura en Letras Italianas en que se estudia la producción en el italiano por parte de un grupo de mexicanos).

Una de las características de los estudiosos mexicanos es que para realizar sus investigaciones se basan sobre todo en las concepciones de los primeros estudiosos del análisis de errores.

En general, durante los años de existencia de la teoría los estudios han sido breves -por todas las limitantes que hay para realizar estudios más amplios- y los corpus se han obtenido de las composiciones escritas de los alumnos con distinta lengua materna.

Es en el contexto antes descrito, y durante lo que podría denominarse la cuarta década (a partir de 1990) que surge la presente propuesta "Una aplicación del análisis de errores a las observaciones de un curso de inglés" que presenta las siguientes características: se trata de un estudio longitudinal del que siguiendo las sugerencias de los primeros estudiosos se partirá para analizar las etapas por las que atraviesa la

producción de los alumnos durante su aprendizaje del idioma inglés, se propone entonces hablar del "progreso", "retroceso" y "estancamiento" como "fases" en las que pueden encontrarse los diferentes subconjuntos de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, etc.), en tanto en la hipótesis se dijo la evolución de estos subconjuntos no sería homogénea.

Dos características de este estudio son no haber mezclado las funciones investigador (observador) y profesor del curso al mismo tiempo, además de haber analizado las producciones de los estudiantes que se dieron durante las situaciones de clase. Puesto que debían registrarse los errores para después analizarlos se propone también una rejilla de captura.

El presente capítulo se dividirá en cinco apartados en los que paso a paso se irá ilustrando "una aplicación del análisis de errores en las observaciones de un curso de inglés".

4.1 Sujetos del estudio

Para el tipo de estudio longitudinal que se realizó en este trabajo se consideró una de las observaciones hechas por Johansson Stig (1975), a saber: procurar que el grupo de estudiantes fuera lo más homogéneo posible.

Los sujetos del estudio eran jóvenes mexicanos hablantes del español, todos ellos habitantes de la zona urbana y que estaban en los primeros semestres de su carrera. La mayoría pertenecía al sexo masculino y poseían los conocimientos adquiridos en el idioma inglés

durante los años de secundaria y preparatoria, en otras palabras se contaba con "falsos principiantes" que no conocían otras lenguas.

Aunque el grupo PG116-A estaba programado para tener 25 alumnos de la carrera de Relaciones Internacionales, por razones que se ignoran hubo una asistencia de 9 a 13 estudiantes por clase provenientes de diversas carreras.

En el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán se ofrecen dos tipos de cursos, uno denominado "PG" (plan global) que comprende las cuatro habilidades del idioma (producción escrita y oral, comprensión auditiva y de lectura) y dura 5 semestres en el caso del inglés; y otro llamado CL (comprensión de lectura) que se aboca a las estrategias que permiten leer y comprender distintos textos en la lengua extranjera -su duración es de dos semestres-. Para llevar a cabo la presente investigación se observó el primer nivel del primer tipo de cursos.

El idioma empleado para la instrucción del idioma inglés fue la lengua nativa, y la misma lengua extranjera con ayuda de la mímica.

4.2 Instrumentos empleados para la captura de la información

Para el presente estudio se tomó en consideración una segunda observación de las realizadas por Johansson Stig (1975): clasificar los errores y registrar su frecuencia.

Entre los posibles instrumentos para llevar a cabo el análisis se contempló el uso del cuaderno. Etherton propuso 73 categorías clasificadas de manera alfabética que iban desde las abreviaciones hasta la sección

de lo que "no podía clasificarse", y aclaró que tales categorías no eran exhaustivas y el profesor podía utilizar los términos con que estuviera más familiarizado.

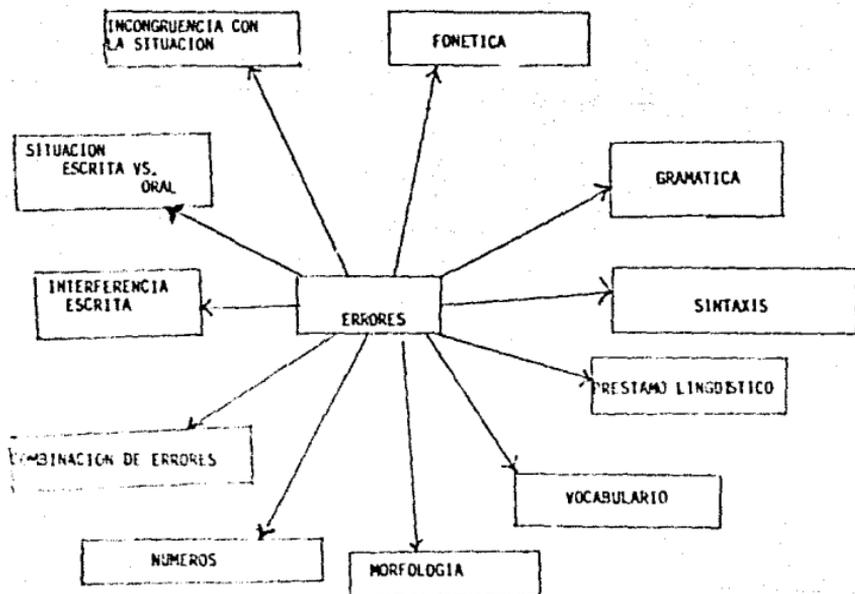
La tesis partió de la hipótesis: "En el primer curso de 'plan global' (PG) en inglés, la observación de los errores producidos por los estudiantes mostrará una evolución en los diferentes subconjuntos de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, etc.). Esta evolución no será uniforme en tanto cada subconjunto de la lengua a lo largo del estudio longitudinal; mostrará diferentes fases de progreso, estancamiento o bien retroceso".

Para verificar la hipótesis se partió de categorías que ya habían utilizado Etherton, Stephens y Haitema (ver apartados 3.1 y 3.3). Se tiene entonces que el primer autor hablaba del fonema que se escuchó, el fonema que debió emitirse, las consonantes finales, la pronunciación y el deletreo, la entonación, y a nivel gramatical sustantivos (contables o no), preposiciones, pasado simple, etc. Los segundos autores, por su parte, hablaron de las palabras de sonido parecido, las palabras inventadas y la confusión del registro oral con el escrito (ya que fue la escritura el parámetro que sirvió para evaluar la producción de aquellas alumnas). Se observó que estas categorías hacían referencia a los subconjuntos de la lengua: fonética, gramática, morfología, préstamo lingüístico, vocabulario, etc., por lo cual el criterio que se observó para ejecutar esta primera división en los errores, obedeció a las características que a grosso modo éstos podían presentar: fonética, gramática, sintaxis, préstamo lingüístico (la palabra se tomaba directamente del español), vocabulario (dos

palabras de diferente significado se consideran sinónimos porque se les da la misma traducción en español), morfología ("invenciones" de los alumnos a partir de las raíces del vocabulario que ya dominan en inglés), números (lectura de fechas, cantidades, teléfonos), combinación de errores, interferencia escrita (sistema de puntuación en español) que interfiere con la producción escrita en inglés, situación escrita vs. oral (los estudiantes confunden la situación y utilizan un lenguaje que se da en el medio escrito y no en el oral), incongruencia con la situación (el alumno responde en forma incongruente a la pregunta o comentario que antes se le hizo).

Ver esquema en la página siguiente:

He aquí la primera gran clasificación que se empleó para el análisis de errores del curso PG116-A:



Conviene recordar que esta primera gran clasificación se pensó con base en la hipótesis y a lo que otros autores habían observado, pero de ningún modo se puede partir de una clasificación definitiva, ya que entonces no nos encontraríamos con un análisis de errores, sino con otro tipo de estudios. Una de las características que tiene este tipo de análisis -y de ello se habló en el capítulo uno- es precisamente el observar los errores que cometen los alumnos y trabajar con base en su producción.

Por este motivo, en el siguiente apartado, que habla sobre los procedimientos utilizados, se mencionará que las primeras rejillas manuales (para la captura y análisis de los errores) se mecanografiaron y fotocopiaron, ennumerándose cada uno de los errores aparecidos durante cada una de las semanas que formaron el curso, pretendiendo con ello depurar cada vez más la información para encontrar alguna relación con toda esa secuencia. Fue así que los errores se recortaron y apilaron basándose en la primera clasificación que ya se tenía y se procedería a afinar con base en los errores ya capturados.

4.3 Procedimiento utilizado para la captura y análisis de los errores

En el capítulo dos se contemplaba una postura en la que los errores no se consideraban como la persistencia de los "viejos hábitos" (idioma materno) sino como la investigación que realizaba el estudiante en la lengua -en esta tesis podría decirse "la investigación que realiza el estudiante en los subconjuntos de la nueva lengua"-, y con base en Sridhar se consideraba al error como una desviación consistente y

sistemática que caracterizaba el sistema lingüístico del estudiante durante cierta etapa de su aprendizaje.

Si nos encontrábamos ante un curso PGI (la primera etapa en el aprendizaje de la lengua extranjera en el Centro de Idiomas Extranjeros) y por vez primera se llevaba a cabo un estudio longitudinal, debía recordarse lo que de éste esperaban los teóricos del análisis de errores de los primeros tiempos: el estudio debía documentar la aparición y desarrollo de estructuras particulares, debía proveer datos concretos sobre el proceso de aprendizaje de una lengua meta.

Etherton ya había señalado que el tiempo invertido para analizar la información dependería del propósito y longitud del análisis, y tan sólo en la recolección del corpus que se utilizaría en la tesis se requirió un semestre.

En tanto la captura de errores se llevó a cabo día tras día y se clasificó semana a semana, durante el curso fue necesario utilizar un cuaderno que sirvió de memoria de cuanto ocurría durante las clases y la pluma podía capturar. En este sentido hubo mucha más libertad que el haber utilizado una "rejilla" preparada para anotar los errores de cada sesión.

Se optó por este procedimiento porque ofrecía más ventajas que el uso de una grabadora y los sesenta cassettes de una hora cada uno que también se habrían requerido. Además, el uso de tal aparato podía traer repercusiones en la producción de los alumnos quienes:

- a) evitarían participar para que no se les grabara,
- b) caerían en la hipercorrección al tratar de que sus intervenciones fueran las mejores posibles.

Aumentese a las dos razones arriba mencionadas, el que una grabación

presenta ante todo problemas de acústica, además no siempre cuenta con electricidad en el salón, y las baterías tienen una duración limitada que a veces provoca grabaciones defectuosas.

La autora de esta tesis se presentó como una compañera de clases que observaría la metodología del maestro y no la producción de los alumnos. Sabían que las anotaciones hechas en el cuaderno "memoria" servirían para una tesis, lo cual no causó tensión alguna. En calidad de observadora, sólomente podía estar atrás o en un costado del aula, cerca (aunque no demasiado) de los alumnos. Tampoco podía participar corrigiendo o haciendo comentarios. La interacción con los alumnos se daba antes o después de clases, para ellos la investigadora era "Alejandra", quien podía ayudarlos al darles el tema por ver en caso de que por causas de fuerza mayor faltara el profesor.

Conviene aclarar que si bien es cierto se capturó información longitudinal de la metodología y de la corrección de los errores -como se verá en los párrafos siguientes- tal información no se incluyó debido a su abundancia y a no ser pertinente de manera directa, aunque pudiera ser útil para otros estudios.

En cada sesión se anotaba la fecha y a continuación las condiciones en que se llevaba la clase: número de alumnos, seguimiento de la metodología (actividades), participaciones con errores y corrección de éstos.

Al final de la hora de trabajo, se utilizaba un bicolor para marcar con rojo los errores y su corrección, y con azul los comentarios en torno a la metodología.

Se separaban las hojas correspondientes a las clases recibidas y

F.E. = Frecuencia del error

F.C. = Frecuencia de la corrección

P.C.D. = El profesor corrige directamente

P.I.C. = El profesor induce a la corrección

A.C. = El alumno se corrige

C.C. = Los compañeros captan el error y corrigen de manera directa

D.E. = Descripción del error

Más tarde se mecanografió toda la información de las rejillas manuales (ver anexo), se enumeraron los errores y sacaron fotocopias. Una vez obtenido este material, se procedió a recortar cada uno de los errores y a clasificarlo de acuerdo a su descripción.

En ese momento habían transcurrido algunos meses y muchas horas de investigación y elaboración teórica, lo cual facilitó que se depuraran aún más las primeras descripciones hechas de los errores para dar lugar a las tablas y al análisis que se presenta en el apartado 4.4.

Fue durante el semestre 89-1 que se realizó un seguimiento de clase y captura de los errores del grupo P6116-A.

El cómputo de las semanas de clase se tituló: semana cero + doce semanas efectivas de clase, entendiéndose con ello los tres únicos días de clase antes del primer periodo vacacional y las semanas durante las que se trabajó antes y después del segundo periodo de vacaciones, sin tomar en cuenta la semana trece de la cual se consagraron tan sólo dos días a la aplicación de exámenes finales.

Es en este punto que conviene recordar una sugerencia hecha por Elberton y que se discutió en el apartado 3.1. El estudioso habló de las

"200" horas de clase por nivel y los al menos 8,000 errores que debían cometerse. En ese momento surgieron varias preguntas ante aquella postura: ¿qué análisis avalaba tal propuesta?, ¿cómo había efectuado tal cálculo?, ¿se basaba aún en las composiciones escritas por alumnos con distinta lengua materna?, ¿quién y dónde se había establecido eran "200" las horas de clase para cualquier nivel? Además en el apartado 1.4 se hablaba de Etherton como autor que señalaba los estudios longitudinales tendían a abandonarse, por lo tanto ¿con base en qué obtenía su información? Otro aspecto a considerar de este mismo autor fue la forma en que ha de categorizarse un error, pues él sugería se le clasificara de tantas formas como fuera posible... si esto se toma en cuenta en la frecuencia (a diferencia de lo que propusieron Stig Johansson, Stephens y Haitema) tendremos que a un error se le contabilizará como tres errores -una vez más nos encontramos con elementos y posturas que pueden alterar la información-. (Es válido que un autor tome una postura y más válido aún que la aclare, de otra forma se trabaja con conjeturas e información tal vez arbitraria).

Si se ha tomado en cuenta las dos observaciones que antes hizo Etherton, es porque ya se puede hablar de la existencia de un estudio longitudinal y ya existen datos concretos de lo que éste ofreció -en el contexto al que pertenece-.

En primer término se hablará del número de horas durante el curso observado.

Al partir de una situación que es parte de la realidad que se da en la Universidad Nacional Autónoma de México, se verificará que el número de sesiones dista en mucho al propuesto por Etherton; además, independientemente

de los periodos vacacionales, la huelga y los días feriados, también existieron los exámenes parciales y la hora extra de clase que dio el profesor al final del curso. Lo anterior altera en alguna medida el número de sesiones impartidas y sobre todo el número de observaciones que en tales circunstancias pudieron obtenerse.

A continuación se presenta el calendario guardado durante el curso:

- **Semana cero:**
 - mar/13/dic/1988 Día efectivo de clase que se observó
 - mier/14/dic/1988 "
 - juev/15/dic/1988 "
- **Periodo vacacional:**
 - 16/dic/1988 - 1/ene/1989
- **Semana uno:**
 - lun/2/ene/1989 Día efectivo de clase que se observó
 - mar/3/ene/1989 "
 - mier/4/ene/1989 "
 - juev/5/ene/1989 "
 - vier/6/ene/1989 "
- **Semana dos:**
 - lun/9/ene/1989 "
 - mar/10/ene/1989 "
 - mier/11/ene/1989 "
 - juev/12/ene/1989 "
 - vier/13/ene/1989 "
- **Semana tres:**
 - lun/16/ene/1989 "
 - mar/17/ene/1989 Clase no observada
 - mier/18/ene/1989 Día efectivo de clase que se observó
 - juev/19/ene/1989 "
 - vier/20/ene/1989 "

- Semana cuatro:

- lun/23/ene/1989	"
- mar/24/ene/1989	Clase no observada
- mier/25/ene/1989	Día efectivo de clase que se observó
- juev/26/ene/1989	Clase no observada
- vier/27/ene/1989	Día efectivo de clase que se observó

- Semana cinco:

- lun/30/ene/1989	"
- mar/31/ene/1989	"
- mier/1/feb/1989	"
- juev/2/feb/1989	"
- vier/3/feb/1989	"

- Semana seis:

lun/6/feb/1989	Examen parcial
mar/7/feb/1989	"
mier/8/feb/1989	Día efectivo de clase que se observó
juev/9/feb/1989	"
vier/10/feb/1989	La observadora sustituye al profesor

- Semana siete:

lun/13/feb/1989	Día efectivo de clase que se observó
mar/14/feb/1989	"
mier/15/feb/1989	"
juev/16/feb/1989	"
vier/17/feb/1989	La observadora sustituye al profesor

- Semana ocho:

lun/20/feb/1989	Día efectivo de clase que se observó
mar/21/feb/1989	La observadora sustituye al profesor
mier/22/feb/1989	"
juev/23/feb/1989	Día efectivo de clase que se observó
vier/24/feb/1989	"

- Semana nueve:

lun/27/feb/1989	Clase no observada
mar/28/feb/1989	Clase no observada
mier/1º/mar/1989	Día efectivo de clase que se observó
juev/2/mar/1989	"
vier/3/mar/1989	"

- Semana diez:

lun/6/mar/1989	"
mar/7/mar/1989	"
mier/8/mar/1989	Suspensión de labores en Acatlán
juev/9/mar/1989	Día efectivo de clase que se observó
vier/10/mar/1989	Clase no observada

- Semana once:

lun/13/mar/1989	No hubo clase
mar/14/mar/1989	Día efectivo de clase que se observó
mier/15/mar/1989	"
juev/16/mar/1989	"
vier/17/mar/1989	Suspensión de labores en Acatlán

- Periodo vacacional:

20 - 31 de marzo de 1989

- Semana doce:

- lun/3/abr/1989	No hubo clase.
- mar/4/abr/1989	Día efectivo de clase que se observó
- mier/5/abr/1989	"
- juev/6/abr/1989	"
- vier/7/abr/1989	" (sesión de 2 hrs.)

3-5 PM

- Semana trece:

- lun/10/abr/1989	Examen final
- mar/11/abr/1989	Examen final

Se tiene así que en un "semestre" hubo 58 horas efectivas de clase y 48 horas observadas para el estudio longitudinal.

Es importante señalar también que durante el curso hubo sesiones más bien teóricas de casi nula producción, tal es el caso de las semanas próximas a los exámenes parcial y final. Es decir, el programa se cumplió, aunque esto no quiere decir que no hubiera temas a los que se dedicara más práctica, y tal vez no porque fueran los más importantes, sino porque el tiempo no se administró de la mejor manera posible.

La segunda diferencia a lo ya enunciado por Etherton se da en el número de errores observados, pues como se dijo en el apartado 3.1 para efectos de esta tesis se optó por registrar como "un error" el que el mismo ejemplo del "subconjunto" o división de éste se presentara repetidas veces (aunque su frecuencia aparecerá en la rejilla de captura que a tal fin se diseñó). En el momento en que se cometieren "variaciones" de los errores que se clasificaran dentro de los subconjuntos o divisiones de éstos se contabilizarían como nuevos errores.

Una vez que se parte de esta aclaración y se recuerda que uno de los subconjuntos era "combinación de errores" (tomando a cada combinación como un "bloque") tendremos que debido a la forma de contabilizar los errores, el resultado será distinto.

Para efectos de esta tesis se hablará de 525 errores, independientemente de las frecuencias y las "combinaciones" que hacen el corpus sea mayor al número 1,000. Tal vez se ocurra preguntar por qué, en un momento dado, tiene lugar tal cantidad de errores. En primer lugar, mucho tiene que ver el tipo de actividad que los alumnos realicen en clase, si la sesión fue más bien teórica ¿dónde se estimuló la producción del alumno? ¿Qué tanto

tiempo tuvo para hablar, por ejemplo? Sobre todo si se considera que los alumnos en el nivel observado tardaban en dar sus respuestas, en "armar" las nuevas estructuras. Una vez más se aclara que los estudios de análisis de errores -ninguno longitudinal- se basaban en composiciones escritas o narraciones orales, pero nunca se mencionó el observar la situación en el salón de clases. Ahora que se ha hecho empiezan a reportarse los hechos encontrados, que tal vez difieran de otros estudios longitudinales -en el momento en que se hagan- dados en otro tipo de situación. Un último factor a tomarse en cuenta -no de manera directa en la tesis, pero sí como un antecedente para los futuros análisis- es que en cierto momento el alumno comete un error y el maestro lo corrige, el alumno vuelve a cometer el error y el maestro lo vuelve a corregir en ese momento, aquí nos encontramos ante un error con frecuencia 2. Este comentario no sólo interesa por el criterio para contabilizar errores, sino por la administración que del tiempo hace el maestro. Además, dentro de las concepciones de este último hará más énfasis -durante las lecciones- en la fluidez o en la precisión de las producciones de los alumnos? Por supuesto las observaciones antes hechas aportan tal cantidad de información que lo más conveniente es presentarla en distintos estudios. Por lo pronto -en esta tesis- conviene partir de este primer criterio utilizado para contar los errores y considerar a grosso modo lo que en un momento puede o no favorecer la producción del estudiante para que así se localicen los errores.

Antes de concluir este apartado, recuérdese que la característica del análisis de errores es trabajar con aquello que se observó, no con datos y números a priori. Para finalizar con esta sección, es conveniente

mencionar que los exámenes parciales y finales no se tomaron en cuenta por dos razones:

- a) pertenecen al banco de exámenes del CIE, y de haberlos utilizado se habría requerido la elaboración de otros para reemplazarlos, con la correspondiente necesidad de horas de trabajo, investigadores y profesores que los validaran.
- b) se hubiera vuelto a caer en la forma tradicional de guiar la producción de los alumnos de manera escrita, lo cual no fue el objetivo en este trabajo.

4.4 Análisis de los errores

Es en el apartado presente que tiene lugar el análisis longitudinal de los errores observados a lo largo del curso 89-1.

Durante la exposición de los instrumentos empleados para la captura de la información en el apartado 4.2 se dijo que para efectos de esta tesis se partiría de una primera gran clasificación de los errores, pero que en tanto la característica del análisis de errores era trabajar con la información obtenida durante la investigación, la primera forma de clasificar estaba sujeta a ampliarse o disminuir dependiendo del corpus encontrado. En el apartado 4.3 se anticipó que el procedimiento de mecanografiar, recortar y apilar errores según sus características permitió -una vez transcurrido el curso, así como horas de investigación y trabajo- "afinar" aquella primera clasificación.

Por lo tanto, la primera parte del análisis consistirá en describir las particularidades que se presentaron en dos de los once subconjuntos de la

lengua que se ofrecieron como punto de partida en este estudio.

Dentro del subconjunto "fonética" se encontraron 23 clasificaciones y en cuanto al subconjunto "gramática" se observaron 12.

A continuación se presentan cinco tablas en las que aparecen los once subconjuntos (explicados en el apartado 4.2) y las divisiones que dos de ellos mostraron. Para entender estas tablas conviene saber que se manejaron cuatro columnas, en la primera se escribía el nombre del subconjunto y en la segunda- en el caso correspondiente- se optó por escribir en negritas el título del error (mismo que lo describe) y anotar un ejemplo que lo representara. Por otra parte, también se hizo uso de las negritas para señalar el lugar concreto en que se produjo el error. En esa misma columna se citaron los números de los errores que pertenecían a esa clasificación y que aparecen en el anexo de la tesis.

Recuérdese que los errores en el anexo aparecen en el orden en que se produjeron, en forma semanal; y que las clasificaciones que se presentan en las tablas son posteriores y pretenden sistematizar la observación de un proceso que ya tuvo lugar.

Si se ha optado por escribir los números de los errores y no escribirlos de nueva cuenta, es simplemente por una razón de economía de espacio.

La tercera columna muestra la cantidad de errores que de tal subconjunto y/o clasificación se produjo, y la última y cuarta columna muestra las semanas de aparición.

En la primera tabla, correspondiente al subconjunto fonético, hay un breve espacio que se denominó "casos raros" debido a su muy esporádica aparición.

Son las tres primeras tablas las que se consagraron a los subconjuntos "fonética" y "gramática" con las clasificaciones que presentaron.

Las dos últimas tablas muestran los 9 subconjuntos restantes tal cual se pensaron al inicio de la investigación -durante el nivel observado (PG-1)- sin mostrar clasificaciones particulares.

CLASIFICACION DE LOS ERRORES OBSERVADOS

127

TABLA UNO		Número de Errores	Formas de Errores
F O N E T I C A	- Falta del fonema en español Ej. aire, gira (rare) Ver errores: 20, 21, 22, 33, 35, 37, 43, 44, 45, 46, 48, 64, 71, 82, 87, 89, 94, 95, 101, 103, 105, 113, 120, 123, 125, 146, 149, 150, 192, 210, 212, 218, 219, 271, 284, 309, 310, 320, 322, 325, 329, 341, 350, 351, 357, 362, 364, 365, 374, 379, 391, 397, 423, 470, 475, 490, 504.	60	1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12.
	- Falta de un fonema Ej. Ioffa get something to eat Ver errores: 78, 211, 281, 346	4	2, 4, 7, 9
	- Ausencia de vocal al principio ante la combinación de dos consonantes Ej. student Ver errores: 80, 86, 91.	3	2
	- Pronunciación de falsos diptongos escritos Ej. building Ver errores: 304, 316, 335, 370.	4	8, 9
	- No es solo vocal que debe pronunciarse como dipthongo y no se hace Ej. university Ver errores: 52, 99, 109, 116, 126, 201, 215, 225, 227, 248, 277, 279, 283, 338, 353, 356, 358, 361, 365, 411, 474, 498, 448, 465, 469, 519.	29	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12.
	- No es solo vocal que debe pronunciarse como tal y los algunos producen dipthongo Ej. demonstrators (drugstores) Ver errores: 279, 356, 457, 505.	4	7, 10, 12
	- Doble vocal que de sonido de dipthongo y se omite el dipthongo equivalente Ej. Say Ver errores: 164, 207, 301, 372, 405, 451, 513.	7	3, 7, 9, 10, 12
	- Doble vocal que de un solo fonema y los algunos lo cambian Ej. Fré time Ver errores: 58, 85, 89, 108, 200, 202, 270, 276, 297, 311, 327, 330, 332, 356, 401, 464, 486, 520.	19	2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12.
	- Probable interferencia Ej. Revalla Ver errores: 204, 213.	1	4
	A SECCION DE "CASOS RAROS"		
- Inversión de los fonemas correctos del final al principio Ej. Best (best) Ver error: 90	1	2	
- Supresión de un fonema: intermedio o final Ej. institute (institute) Ver errores: 148, 266.	2	3, 8	

TABLA DOS

F	- Doble vocal que da diptongo y se omite un sólo sonido de vocal Ej. Scar (square) Ver errores: 153, 185, 505	3	3, 8, 12
	- De una vocal debe producirse sonido de diptongo y lo que se omite es una vocal Ej. please (place) Ver error: 278	1	7
O	- Probable sobregeneralización Ej. loll (loll) Ver errores: 36, 45, 61, 88, 139, 150, 159, 164, 229, 229, 324, 354, 527.	20	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12
N	- Acento de fonema/s Ej. What's your address? Ver errores: 42, 77, 131, 156, 376, 383, 384, 385, 408, 495	13	1, 2, 3, 9, 10, 12
E	- Cambio de fonema Ej. forbes Ver errores: 25, 50, 51, 61, 65, 67, 73, 81, 112, 119, 122, 126, 144, 170, 196, 205, 214, 217, 275, 280, 318, 323, 328, 343, 344, 347, 348, 352, 368, 369, 373, 382, 410, 445, 450, 471, 472, 474, 476, 512, 524.	51	1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12
T	- Hipercorrección Ej. I like bat (at) Ver errores: 38, 39, 40.	4	1, 3
I	- Fonemas vibradas (no semitas) Ej. He's a Ver errores: 165, 239, 240.	3	3, 6
C	- Fonemas finales [ɪ], [ʌ], [ɔ] Ej. blind Ver errores: 43, 67, 91, 107, 128, 201, 203, 208, 226, 238, 316, 324, 326, 349, 407, 409, 404, 407, 432, 511.	25	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12.
A	- Cambio de vocabulario Ej. What's your first name? (first) Ver errores: 75, 76, 97, 97, 84, 98, 110, 371, 480.	9	1, 2, 9, 12
	- Letra incorrecta Ej. 1-21 (111) Ver errores: 74, 76, 97, 100, 102, 104, 106, 155, 158, 192, 195, 228, 229.	15	2, 3, 4, 5, 6
	- Acento incorrecto Ej. asher Ver errores: 114, 117, 121, 154, 160, 161, 249, 250, 300, 316, 317, 354, 400, 441, 447, 449, 473, 485, 486, 507.	27	1, 3, 7, 8, 9, 11, 12
	- Extensión incorrecta Ej. What's your name? Ver errores: 18, 24, 43, 95, 145, 160, 209, 345, 434, 478, 479, 481, 488, 499	76	1, 2, 3, 4, 9, 11, 12

TABLA TRES

		Número de Errores	Sección de Ubicación
G	- falta del artículo Ej. on \emptyset corner Ver errores: 167, 221, 248, 249, 285, 301, 313, 321, 508.	10	3, 5, 6, 8, 9, 12
	- Artículo extra Ej. Is there the a university library near here? Ver errores: 34, 222, 295, 305, 506.	5	1, 7, 8, 12
R	- Pronombre Ej. The mexican people we are Ver errores: 6, 159, 185, 242, 260, 264, 355, 377, 387, 389, 429, 451, 507, 523.	18	0, 4, 6, 7, 9, 10, 12
	- Verbo (to be) Ej. I'm was here Ver errores: 25, 27, 30, 57, 62, 66, 68, 70, 137, 142, 180, 181, 191, 216, 222, 235, 236, 315, 345, 367, 375, 378, 385, 417, 422, 425, 449, 516	35	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12.
M	- Auxiliar (do) What's \emptyset you do? Ver errores: 12, 52, 156, 243, 263, 265, 427, 468.	12	0, 1, 3, 6, 7, 11, 12.
	- Concordancia auxiliar y persona Ej. Does he study with you? Yes, I do. Ver errores: 134, 167, 223, 433, 459, 464.	7	3, 4, 5, 11, 12.
A	- "S" 3a. persona Ej. She drink \emptyset tea Ver errores: 8, 140, 195, 388, 418, 419, 420, 514, 515, 517, 518.	17	0, 3, 4, 11, 12
	- Singular/plural Ej. He read \emptyset the book \emptyset Ver errores: 147, 171, 259	3	3, 4, 2
I	- Preposiciones Ej. we're \emptyset English four Ver errores: 7, 65, 111, 179, 143, 193, 294, 296, 334, 351, 421, 474, 478, 454, 455, 459, 461, 466, 481.	20	0, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12
	- Interferencia Ej. what's your phone \emptyset ? Ver errores: 47, 182.	2	1, 4
A	- falta de algún elemento gramatical Ej. \emptyset Italian Ver errores: 28, 75, 267, 307, 340, 431, 442, 467, 487, 488.	12	1, 2, 8, 9, 11, 12
	- Errores gramaticales sin clasificar Ej. Go out for your girlfriend? (over do you go out with your girlfriend?) Ver errores: 29, 135, 247, 474.	5	1, 3, 6, 10

TABLA CUATRO

S I M I A I I S	Ej. ...in the nation median Ver errores: 4,132,136,138,151,171,183,787,293, 302,437,491.	18	0,3,4,8,11,12
P E S C A D O L I C O	Ej. what is the deada externa? Ver errores: 1,2,3,19,184,333.	8	0,1,4,9
V O C A B U L A R I O	Ej. seeing television (watching) Ver errores: 14,53,5,4,60,224,254,256,393,400,430, 435,460,464,510.	16	0,1,2,3,5,6,10, 11,12
M O D E L O G I A	Ej. I'm Italian Ver errores: 11,26,55,194,266,267,306,331,381, 463,497,505.	17	0,1,2,4,7,8,9, 12
N O M E B R O S	Ej. 1.75 (one seventy-five) Ver errores: 5,21,143,149,406,412,426,436.	8	0,3,10,11

TABLA CINCO

Numero	Errores
Frases	Errores

131

C O N T I N E N D O S E N C I A S D E E N C I A S D E E N C I A S	Ej. I'm a Busch (I'm a truck) Ver errores: 32, 157, 163, 173, 177, 190, 230, 244, 245, 251, 255, 255, 257, 261, 268, 274, 303, 340, 350, 395, 444, 453, 477.	34	7, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
E N C I A S D E E N C I A S D E E N C I A S	Ej. 2Since when?	2	0
E N C I A S D E E N C I A S D E E N C I A S	Ej. What's your full name? (Confusión de la situación. La pregunta es oral no escrita.) Ver errores: 56, 178, 188, 189, 234, 237, 250, 262, 266, 290, 291, 292, 295, 342, 354, 411.	39	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
I N C I A S D E E N C I A S D E E N C I A S	Ej. El profesor al final de la clase dice a los alumnos: Da. Have a nice weekend. Los alumnos responden al "weekend" con: Da. Have a nice weekend Ver errores: 169, 220, 312, 322.	15	3, 4, 5, 6, 8, 9, 12

Esta segunda parte del análisis presenta las tres tablas en que se muestra la frecuencia de cada subconjunto o clasificación de éste a lo largo del tiempo.

Lo que a simple vista podría parecer una clasificación con base en "grupos" y "tiempo" no es más que el orden que se dio en la tesis a la información obtenida.

Si en la hipótesis se dijo que la observación de los errores producidos por los estudiantes mostraría una evolución -no uniforme- en los diferentes subconjuntos de la lengua, se pensó que para diseñar las tablas convenía por una parte mencionar tales subconjuntos y por otra cada una de las semanas efectivas de clase que hubo durante el curso.

Al realizar un estudio longitudinal -durante un semestre- podría pensarse en clasificar el tiempo en bloques (para "ver" la evolución) sin embargo habría que considerar si tal división -para después comparar- se haría por días, meses o semanas, por ejemplo.

Al principio de esta sección se mostró un calendario en que aparecen las alteraciones de tiempo que sufrió el semestre, después de analizarlo se descartó la idea de clasificar por días o meses, ya que la primera habría reportado un cúmulo tal de información que tendía más bien a perder al estudiante en la "localización" de las fases por las que atravesaba la producción de los estudiantes, mientras que la segunda habría tendido a ser tan general que se pudo correr el riesgo de engañar con la información al momento de comparar por ejemplo el mes de diciembre (en que sólo hubo 3 clases) con el de enero (en que hubo 22). Para propósitos de este estudio se pensó que lo más conveniente era hablar de "semanas efectivas de clase" y entonces sí proceder a comparar la producción que hubo en éstas.

En las tablas podrá visualizarse cómo un tipo de error tendía a

"desaparecer" incluso por espacio de siete semanas, para después presentarse en forma consecutiva durante otras dos.

Habrán otros errores, en cambio, que hayan estado presentes casi todo el curso (una semana cero + doce semanas efectivas de clase) y disminuyeran o incrementaran su número de acuerdo a la etapa por la que atravesaban.

Convendrá recordar dos factores que de algún modo alteraron los resultados registrados en las gráficas. El primero radica en esas diez sesiones "no observadas" por diversas causas. Tales sesiones se encuentran: 1 en la semana seis, 1 en la semana siete, 2 en la semana ocho, 2 en la semana nueve y 1 en la semana diez.

El segundo factor se da en el calendario mismo de la institución, puesto que en la semana seis, 2 sesiones se dedicaron a la aplicación de los exámenes parciales.

En la semana diez hubo suspensión de labores en Acatlán lo cual restó una sesión, lo mismo en la semana once.

Esto último contribuyó de alguna manera a balancear el número de sesiones que pudieron observarse cada semana.

Después de revisar las tres rejillas, aquella correspondiente a los once subconjuntos fonético y gramatical, se harán dos exposiciones de lo que éstas reflejan respecto a la hipótesis y objetivo de esta tesis.

FRECUENCIA DE LOS ERRORES COMETIDOS DURANTE
 UNA "SEMANA CERO + DOCE" EFECTIVAS DE CLASE"
 EN LOS ONCE SUBCONJUNTOS ENCONTRADOS

134

TABLA SEIS

Subconjunto	s. 0	s. 1	s. 2	s. 3	s. 4	s. 5	s. 6	s. 7	s. 8	s. 9	s. 10	s. 11	s. 12
Fonética		33	66	59	24	3	9	21	14	79	24	15	35
Gramática		5	10	10	12	3	8	8	9	11	6	21	28
Sintaxis	1			5	8				2			1	1
Préstamo lingüístico	3	3			1					1			
Vocabulario	1	2	1	1		2	2				2	2	3
Morfología	1	1	1		3			2	1	2			6
Números	2		2								2	2	
Combinación de errores	1			5	6		11	5	1	1	6	1	9
Interferencia escrita	4												
Situación escrita general			1		3		3	2	6	1	3	5	16
Incongruencia con la situación				1	1	1	7		2	1			2

TABLA SIETE

Subdivisión	s.0	s.1	s.2	s.3	s.4	s.5	s.6	s.7	s.8	s.9	s.10	s.11	s.12
alta del fonema [t]		13	25	14	7			4	3	23	4	1	4
alta del fonema [r]			1		1			1		3			
alteración de [n] a [m] (estructura fonológica)			3										
pronunciación de falsos diptongos escritos									3	4			
re sílaba en dos estructuras (de [d] y [r] y de [r] y [n])			3	5	2	1	2	4		9	2	1	3
re sílaba en una estructura (de [d] y [n])								2			2		2
re sílaba vocal que da origen a [r]				2				1		4	2		2
re sílaba vocal que da origen a [r] (fonema y letra) de la estructura [r] [n] [r]			4	1	4			4	2	6	2		3
re sílaba vocal que da origen a [r] (fonema y letra) de la estructura [r] [n] [r]			1										
re sílaba vocal que da origen a [r] (fonema y letra) de la estructura [r] [n] [r]				1					1				
re sílaba vocal que da origen a [r] (fonema y letra) de la estructura [r] [n] [r]				1				1	1				1
re sílaba vocal que da origen a [r] (fonema y letra) de la estructura [r] [n] [r]								1					
probable sobrepronunciación		3	1	2	3					1	2		1
cantidad de fonemas		2	1	3						3	3		1
cambio de fonema		3	4	7	5			2		17	1	2	6
hipercorrección		5		3									
hipercorrección				1			2						
fonemas finales			5	7	3		4		1	3	2	1	1
cambio de vocabulario		3	4							1			1
delatres incorrecto			7	3	3	2	4						
acento incorrecto			1	3				1	2	2		7	4
entonación incorrecta		4	1	6	7					3		7	6

FRECUENCIA DE ERRORES ENCONTRADOS EN EL SUBCONJUNTO GRAMATICAL

TABLA OCHO

Subcategoría	s.0	s.1	s.2	s.3	s.4	s.5	s.6	s.7	s.8	s.9	s.10	s.11	s.12
Falta de artículo				2			2		3	2			1
Artículo extra		1						1	2				1
Precedere	1				3		1	3		2	3		5
Verbo		4	5	2	5	1	3	1		6	1	5	2
Auxiliar (de)	1	3		3			1	2				1	1
Concordancia número y género				1	1	1						2	3
Nº Jav. paracho	1			2	1							8	5
Singular/plural				1	1			1					
Preposiciones	1		2		3				2	1	1	3	7
Interferencia	1				1								
Uso de artículos		1	3						2	1		2	3
Preposiciones		1		1			1				1		

En esta sección tres del apartado se procederá en primer lugar a revisar la hipótesis de la tesis para explicar algunos términos de los cuales se hará uso en el estudio presente.

Una vez aclarada la terminología el análisis se dividirá en dos etapas, una de carácter cuantitativo y otra de carácter cualitativo, mismas que sentarán las bases para llegar a los resultados y conclusiones.

En la introducción de la tesis se planteó la hipótesis: "en el primer curso de 'plan global' (PG) en inglés, la observación de los errores producidos por los estudiantes mostrará una evolución en los diferentes subconjuntos de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, etc.) Esta evolución no será uniforme en tanto cada subconjunto de la lengua a lo largo del estudio longitudinal mostrará diferentes fases de progreso, estancamiento o bien retroceso".

En el capítulo dos se mencionó a Nenser, quien habló de la producción de los estudiantes como un sistema estructuralmente coherente que experimentaban en su aprendizaje, y se reestructuraba en etapas sucesivas, de una inicial a una avanzada. Selinker habló del interlenguaje y los cinco procesos que podían dar cabida a la fosilización. Sin embargo, ninguno de ellos propuso hubieran "fases" en la evolución del interlenguaje o que ésta no fuera homogénea. En la tesis se partió de tal idea (ver hipótesis), y se acuñaron los siguientes términos para describir tal desarrollo: progreso, estancamiento y retroceso.

No se pretende emitir juicios subjetivos al hablar de una fase "mala", otra "buena" y otra "regular". Se quiere mostrar qué es lo que sucede en el desarrollo, es la "aplicación del análisis de errores a las observaciones de un curso".

Por lo tanto, para efectos de este trabajo, el progreso ha de entenderse

como la desaparición de un tipo de error (o la tendencia a desaparecer). El estancamiento será la aparición de un tipo de error que nunca más volvió a registrarse, y el retroceso será la aparición constante de los errores sin importar su número. Estas tres características permitirán descubrir las fases evolutivas por las que atraviesa la producción del alumno en su dominio de la lengua extranjera. Al analizar un poco más de cerca estas fases, en cuanto al "progreso" podría decirse existe un avance del interlenguaje del alumno, en el que las producciones se acercan cada vez más a aquellas emitidas por un nativo. Respecto al "estancamiento" el que un error se presente en un momento dado puede ser consecuencia de la situación en que surge. A partir de tal momento podrían darse dos condiciones: la situación que propicia tal error no vuelve a darse, o bien el alumno regula su producción para: a) evitar el error, b) superar el error. En cuanto al "retroceso" es una tendencia de los alumnos a regresar a determinado subconjunto de la lengua.

Durante la exposición del análisis cualitativo de los datos observados, se retomará el concepto evolución para discutirlo.

De haber utilizado el análisis contrastivo en este estudio, de antemano se habría tenido que al menos surgirían errores a nivel fonético con los fonemas: [θ], [x], [v], [z], y los alófonos [d], [t], [tʰ] y que a nivel sintáctico el orden adjetivo + sujeto podría alterarse por la interferencia del idioma español sujeto + adjetivo (en la mayoría de los casos). A nivel gramatical se esperaría problema con la "s" de la 3a. persona, y "desconcierto" ante el uso del auxiliar "do" para elaborar preguntas. A nivel suprasegmental son de esperarse "las preguntas dobles" esto es que a una pregunta ya formulada sintácticamente se le agregue nuestra entonación de pregunta del idioma español.

Por lo tanto, si sólo nos centráramos en lo que puede prever el análisis contrastivo, perderíamos la oportunidad de descubrir los otros errores que han de surgir.

Al revisar las tablas encontramos que el retroceso se dio en los subconjuntos fonético y gramatical, mientras que el progreso se dio en los niveles sintáctico, préstamo lingüístico, vocabulario, morfología, números, combinación de errores, situación escrita vs. oral e incongruencia con la situación.

El estancamiento se observó únicamente en la interferencia escrita y ello tal vez porque durante el curso no se dio importancia a la escritura.

Para entender con mayor claridad la primera etapa de este análisis, conviene referirse a las tablas de este mismo apartado.

Este análisis posteriormente nos permitirá llegar a una visión global del curso en sus diferentes dimensiones.

Durante la semana cero se presentaron aquellos fonemas vocálicos que en español no se tienen o no contrastan, y se hizo una composición escrita redactada en equipos de 3 integrantes, que no se corrigió. Por lo tanto no es de extrañarse que la mayoría de errores se diera en los niveles interferencia escrita y préstamo lingüístico.

La semana uno se caracterizó por la aparición de dos subconjuntos: el fonético y el gramatical, que son los que mayor número de errores registraron. A nivel fonético fueron la "falta del fonema en español" así como la "hipercorrección" lo que sobresalió respecto a otras divisiones. En el subconjunto gramatical tanto el uso del verbo "to be" como el uso del auxiliar "do" fueron los que causaron dificultad. Por otra parte, la situación que más sobresalió en clase fue la de preguntas profesor-alumno, alumno-alumno. Se trabajó también con información suprasegmental (tono de

pregunta y afirmación.

La semana dos fue importante en tanto los errores fonético y gramatical se duplicaron, además de haber aparecido el primer error de situación escrita vs. oral. En el sistema fonético sobresalen por su número los errores: "falta del fonema en español", "cambio del fonema" y "deletreo incorrecto". A nivel gramatical es el verbo "to be" lo que sigue manifestándose en primer término, seguido por la subdivisión "falta de algún elemento gramatical".

En la semana tres disminuyeron un poco los errores de tipo fonético (aquellos debidos a la "falta del fonema en español" disminuyeron y aumentaron los "fonemas finales", "cambio de fonema", "entonación incorrecta" -que se trabajó en la primera semana y después de una semana quizá en estado latente, reapareció-, y "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace"). Los errores gramaticales se mantuvieron exactamente a la misma frecuencia con la aparición de las categorías: "falta de artículo", "concordancia auxiliar y persona", "'s' en 3a. persona", singular/plural". Sin embargo al disminuir los de tipo fonético, después de dos semanas de no "mostrarse", reaparecen los de "sintaxis" y "combinación de errores". Además se pone de manifiesto el aumento de ambas clasificaciones.

Durante la semana se utilizan las repeticiones corales y las lecturas de los ejercicios del libro, he ahí una posible causa para el error de la vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace.

En cuanto a los errores de "entonación incorrecta", nos encontramos ante una sorpresa de "la gran caja negra": sabemos lo que entra (el tema de entonación y su práctica se dio dos semanas atrás, la semana anterior disminuyó casi hasta desaparecer) pero... ¿qué saldrá? En esta semana hubo un aumento, incluso más de aquél día en que se practicó.

En la semana cuatro los errores fonéticos siguen disminuyendo y dentro de esta categoría destacan la "falta del fonema en español", el "cambio de fonema", el "deletreo incorrecto" y la "doble vocal que da un sólo fonema y los alumnos lo cambian" (nótese que en esta última situación no se habla de repetir la "doble vocal" que se ve). Si se produce una vocal, pero es la equivocada).

A nivel gramatical hay un ligero aumento, al mismo tiempo reaparecen dos errores que sólo se habían dado en la primera semana: "pronombre" e "interferencia". Por otra parte hay un breve aumento en las subdivisiones "pronombre" y "preposiciones".

Los errores que se combinan y los sintácticos aumentan en una muy reducida frecuencia. Después de dos semanas de no ocurrir reaparece un sólo "préstamo lingüístico" (disminuyó con respecto a las semanas 0 y 1). Los errores de situación escrita vs. oral aumentan y vuelven a aparecer después de una semana de ausencia.

La semana cinco se caracteriza por una muy baja producción de errores, sobre todo porque se empleó para explicar aquellos temas que faltaban por cubrirse. Una vez más, los errores con mayor frecuencia se dieron en los niveles fonético y gramatical. El primero con "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace" y el "deletreo incorrecto". El segundo en torno al verbo "to be" y la "concordancia auxiliar y persona".

Es durante esta semana que se da la explicación del verbo "to be". Se habla de los registros del lenguaje... Quizá demasiada información sin ejemplos concretos.

La semana seis se caracterizó por presentar el mayor número de errores no sólo en ese periodo, sino con respecto a las otras semanas en la categoría "combinación de los errores". Los niveles fonético y gramatical

quedaron en segundo y tercer término respectivamente. A nivel fonético se dieron más los errores de "fonemas finales [t], [d], [ɲ]" fonemas vibrados que no se emiten", seguidos por aquél que una vez surgido en la semana dos ha estado en forma permanente con mayor o menor frecuencia pero sin demasiadas alteraciones "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace".

A nivel gramatical el "verbo" y la "falta de artículo" ocuparon los primeros lugares.

Es durante esta semana que se presentan en particular los fonemas finales (alófonos [t], [d], [ɲ]). Tal vez es esta la razón del aumento generado en tal categoría.

La semana siete no fue precisamente abundante en errores. Hubo un aumento a nivel fonético que registró frecuencias semejantes en las subdivisiones "falta del fonema en español", "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace" y "doble vocal que da un sólo fonema y los alumnos lo cambian". Por primera vez se da el error "una vocal que debe pronunciarse como tal y los alumnos producen diptongo". A nivel gramatical los errores mantienen la misma frecuencia con predominio en las subdivisiones "pronombre" y "auxiliar do". La "combinación de errores" ocupó un tercer lugar en frecuencia dentro de los subconjuntos.

Durante este periodo se observó una actitud bastante pasiva por parte de los alumnos, al grado que el profesor mismo debió llamarles la atención.

La atmósfera posterior al examen se torna un poco densa en tanto los alumnos toman dos actitudes: sienten (por alguna razón), que ha llegado un nuevo periodo vacacional que repercute en el ausentismo

o bien al escuchar el resultado obtenido se deprimen y dan por vencidos en la primera batalla, sin pensar que el perder una o hasta ocho batallas no es perder la guerra.

En la semana ocho se observa una reducción en el subconjunto fonético, aunque éste sigue ocupando un primer lugar en la frecuencia de los errores, sobre todo en la "falta del fonema en español", la "pronunciación de falsos diptongos escritos", el "acento incorrecto" y la "doble vocal que da un sólo fonema y los alumnos lo cambian". El subconjunto gramatical presenta un leve incremento y una compensación en las cuatro categorías que se produjeron "falta de artículo", "artículo extra", "preposiciones" y "falta de algún elemento gramatical". El aumento de errores resulta considerable en el subconjunto "situación escrita vs. oral". Los errores de "sintaxis" reaparecen aunque en grado mínimo, así como los de "incongruencia con la situación".

Se enseñan algunas preposiciones en inglés. El profesor dirige los diálogos de situaciones comunicativas: quién debe preguntar a quién y sobre qué.

En la semana nueve se llega al índice más alto de errores cometidos durante el curso, considerando también las semanas faltantes, en el subconjunto fonético, con un aumento en las subdivisiones "falta del fonema en español", "cambio de fonema", "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace" y la reaparición del "aumento de fonemas" (que no se dio por espacio de cinco semanas) y "entonación incorrecta" (que no se manifestó en cuatro semanas).

En este periodo las repeticiones corales se incrementan quizá en un grado exagerado, pues el proceso de lectura va desde 2 hasta 4 repeticiones profesor-grupo. Se explican los sustantivos contables y no contables,

así como los estados fisiológicos ("I'm hungry, I'm cold", etc.).

En la semana diez ocurre una disminución de los errores en los niveles fonética y gramatical, el primero se reduce a casi un tercio y el segundo a poco menos de la mitad. El subconjunto fonético presenta el número más alto de errores cometidos durante el curso en "fonemas finales [t], [d], [Id]. A éste le siguen en número mucho más reducido la "falta del fonema en español" y el "aumento de fonema/s". Los errores que en frecuencia tendieron a igualarse fueron "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace", "una vocal que debe pronunciarse como tal y los alumnos producen diptongo", "doble vocal que da sonido de diptongo y se emite el diptongo equivocado", "doble vocal que da un sólo fonema y los alumnos lo cambian". El subconjunto gramatical tiende a disminuir y la subdivisión que más errores presenta es la de "pronombre". El subconjunto "combinación de errores" aumenta al grado de estar a la par con los errores de "gramática". Reaparece el subconjunto "números" después de siete semanas de ausencia. La subdivisión "situación escrita vs. oral" presenta un nuevo aumento comparable sólo a las semanas cuatro y seis.

La semana once se caracteriza porque por primera vez en todo el curso es el subconjunto gramatical el que ocupa un primer lugar en producción de errores, sobre todo en la "s" de la tercera persona" y el verbo "to be". El subconjunto fonético presenta la mayor frecuencia de errores en "acento incorrecto" y "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace".

El subconjunto "situación escrita vs. oral" muestra un pequeño incremento. Se trabaja una vez más las repeticiones corales con libro abierto, así como las lecturas de comprensión y las respuestas por referencia contextual e inferencia.

En la semana doce (última del curso) se produjeron más errores de tipo fonético, la mayor parte de éstos concentrados en "entonación incorrecta", "cambio de fonema", "acento incorrecto" y "falta del fonema en español". Cuatro subdivisiones tendieron a igualarse, así como en la semana diez "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace", "una vocal que debe pronunciarse como tal y los alumnos producen diptongo", "doble vocal que da sonido de diptongo y se emite el diptongo equivocado", y "doble vocal que da un sólo fonema y los alumnos lo cambian". En los subconjuntos "morfología" y "situación escrita vs. oral" se presentan las frecuencias de errores más altas durante todo el curso.

En esta semana las horas se invierten en dar las últimas explicaciones gramaticales y culturales; así como la pronunciación por medio de la repetición coral a libro cerrado.

Esta segunda visión del análisis es de corte cualitativo, por tal motivo conviene remontarse a las aportaciones hechas por los estudiosos del análisis de errores durante las décadas anteriores, pues si bien es cierto los estudios longitudinales no se habían llevado a cabo, sí los análisis breves, y en algunos se habló de la preocupación o no por corregir los errores, o el tener como meta la comunicación de los alumnos. En este último sentido podríamos mencionar a Schurman (cap.2) que sugería lograr que el alumno adquiriera la habilidad para comunicarse en la segunda lengua. Sin embargo, al volver la vista atrás las opiniones de los estudiosos no se centran únicamente en la comunicación, tal es la aportación de Richards y los psicólogos del aprendizaje (cap. 2) quienes tomaron en cuenta la reacción de los hablantes nativos ante determinada habla y los juicios de valor que de ésta podían emitirse: favorables o desfavorables.

En cuanto a los estudios realizados por los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM, se observó que los nativos de la lengua meta: Andrew, Stephens y Haitema, hablaban del "desconcierto" ante los errores de léxico y cambio de significado mientras que Campuzano -la estudiosa mexicana- confería a los errores de sintaxis casi el mismo valor que a los mencionados por los nativos de la lengua inglesa.

Por lo tanto, considerando las anteriores opiniones se dará lugar al análisis cualitativo de los subconjuntos de la lengua, habiéndose de cuan importantes son algunos respecto a los demás. El criterio que operará para emitir tal juicio obedecerá a los criterios que han tenido los estudiosos: comunicación y posibles juicios sobre la producción del alumno.

En la tesis se partió de una primera clasificación de once subconjuntos de la lengua: fonética, gramática, sintaxis, préstamo lingüístico, vocabulario, morfología, números, combinación de errores, interferencia escrita, situación escrita vs. oral, e incongruencia con la situación.

Si tan sólo se hubiera tomado en cuenta el número de errores, se habría tenido que los porcentajes bajos se dieron en los subconjuntos: "interferencia escrita" (del sistema de puntuación en español) 2, "préstamo lingüístico" (la palabra se toma directamente del español) 8, y "números" (en la lectura de fechas, cantidades, teléfonos) 8.

No fue más alto el número de errores cometidos en los anteriores subconjuntos porque las actividades realizadas durante el curso no favorecieron tal situación.

Las anteriores clasificaciones podrían bloquear la situación comunicativa en un momento dado, sin embargo esto no se hizo palpable. En este punto el hecho más interesante es que pese a que los alumnos eran principiantes no hicieron gran uso del vocabulario de la lengua materna.

Lo más interesante de un análisis de errores -sobre todo de tipo longitudinal, que es donde se percibe- son las suposiciones* que los alumnos hacen de la nueva lengua y cómo llegan a modificarlas o bien a abandonarlas.

Loable resulta el hecho de que los alumnos se hubieran aventurado a "experimentar" el inglés haciendo uso de los elementos que ya tenían -como se verá en otros subconjuntos- utilizando en forma mínima el "préstamo lingüístico".

Dentro de los subconjuntos que mostraron un número mediano de errores tendremos: "incongruencia con la situación" (el alumno responde en forma incongruente a la pregunta o comentario que antes se le hizo) 15, "vocabulario" (dos palabras de diferente significado se consideran sinónimos porque se les da la misma traducción en español) 16, "morfología" (invenciones de los alumnos a partir de las raíces del vocabulario que ya dominan en inglés) 17, "sintaxis" 18, "combinación de errores" 34, y "situación escrita vs. oral" (los estudiantes confunden la situación y utilizan un lenguaje que se da en el medio escrito y no en el oral) 39.

Aquí se puede comprobar cómo los alumnos produjeron más errores en el subconjunto "morfología" que en el subconjunto "préstamo lingüístico". No se quiere caer en un juicio de "bueno" o "malo", pero es de alegrarse que los estudiantes experimenten en la nueva lengua. En general se podría decir que

* Se adoptó el término "suposiciones" ya que "hipótesis" podía propiciar confusión: ¿las hipótesis de la tesis o las de los alumnos?

tal producción no favorecería la comunicación, sin embargo recuérdese que nos encontramos con un primer nivel y que una de las características del interlenguaje del alumno es -como lo mencionó Etherton (cap.1)- la inestabilidad y rapidez atípica que presenta. Por lo tanto podría esperarse -tendría que comprobarse en futuros estudios- que estas primeras suposiciones cambien y se desarrollen.

De los subconjuntos expuestos tendremos que, de acuerdo a las opiniones de los estudiosos de quienes se toma el criterio para enjuiciar los errores, el "vocabulario", la "morfología", la "incongruencia con la situación" y la "situación escrita vs. oral" no sólo obstaculizarán la comunicación, sino que causarán desconcierto en los oyentes (en especial las dos últimas categorías).

Al momento se ha mencionado cómo algunos subconjuntos que presentaron un número bajo de errores, en realidad resultan importantes para la comunicación. Sin embargo, tal parece que dependiendo de la etapa por la que atraviesa el alumno, los conocimientos de la nueva lengua que obtenga a lo largo del tiempo y el tipo de actividades que se den en el salón de clases, se propiciará que en la producción del alumno aparezcan más errores de cierto subconjunto. Por ejemplo, durante el curso se observó que la producción de errores en el subconjunto "interferencia escrita" se dio en grado mínimo, y ello porque tal habilidad no fue primordial en el curso. Sin embargo, ¿qué podría esperarse en un PG-4 o PG-5 en que se requiere los alumnos escriban notas, cartas y demás composiciones? Tal vez la fase "estancamiento" ahí no tenga lugar, sino el "retroceso" -tendría que verificarse-.

Las observaciones se llevaron a cabo en un primer nivel de inglés,

en el que desde un principio se dió mayor importancia a la producción oral. Aquí debe aclararse que en muchas ocasiones ésta se dió como lectura en voz alta de los ejercicios que se contestaban o bien como repetición coral que requería el profesor. Fueron tres las "fases" de las que se habló en esta tesis: "progreso" (entendida como la desaparición de un tipo de error o la tendencia a desaparecer), "estancamiento" (aparición de un tipo de error que nunca más volvía a registrarse), y "retroceso" (aparición constante de los errores sin importar su número). Esta última resulta valiosa al compararla con lo que argumentaba Corder (capítulo uno), no hay un intento sistemático por procesar la información.

Al juzgar los errores en la etapa de retroceso se observó que algunos subconjuntos resultaban más importantes que otros, sin embargo, como preguntaba Etherton ¿cuál era la sección vital para la comunicación dentro de la etapa por la que atravesaba el alumno? Es en este momento donde nos encontramos ante los resultados del estudio longitudinal: los subconjuntos "fonética" y "gramática" se localizaron en la fase "retroceso", pues los alumnos mostraron una fuerte inclinación a volver a esos subconjuntos.

Stephens y Haitema hablaban de la producción de las alumnas que escribían palabras de sonido parecido y otras inventadas, además de la confusión entre los registros oral y escrito.

Como se dijo al principio de la tesis ha sido la escritura el parámetro para obtener los corpus de errores en investigaciones breves. En esta tesis el estudio fue longitudinal y se observó la producción de los alumnos durante la clase. En la hipótesis se dijo que la evolución de los subconjuntos no sería la misma y se mencionó también que en los

análisis longitudinales debían localizarse las suposiciones que los alumnos hacían de la nueva lengua y cómo llegaban a modificarlas o abandonarlas.

El primer descubrimiento que el análisis de errores reveló fueron las divisiones que los subconjuntos "fonética" y "gramática" presentaron. Tales divisiones reflejan las suposiciones que hicieron los alumnos al "experimentar" la lengua extranjera, además -y esto es aún más atrayente- de las "fases" por las que pasaron. Es decir, los subconjuntos previstos en la hipótesis aparecieron en el análisis pero entre ellos hubo diferencia.

He aquí la unión de las ideas de los teóricos pasados con las que se manejan en la tesis: los subconjuntos que presentaron una aparición constante de errores (criterio de las "fases"), resultan de vital importancia para la comunicación en el nivel uno en el que se encuentran los alumnos, ya que en "fonética" cambiarán los significados y en "gramática" el juicio que sobre su producción se hubiera emitido tal vez no hubiera sido del todo favorable.

En el subconjunto fonética hubo 22 divisiones que presentaron diferencias de evolución. Aquellas que atravesaron por la fase de "estancamiento" fueron: "aumento de vocal al principio ante la combinación de dos consonantes", "inversión de los fonemas correctos del final al principio", "de una vocal debe producirse sonido de diptongo y lo que se emite es una vocal", "pronunciación de falsos diptongos escritos", "supresión de un fonema intermedio o final", "hipercorrección", "fonemas vibrados que no se emiten", "una vocal que debe pronunciarse como tal y los alumnos producen diptongo", "falta del fonema en inglés",

"doble vocal que da diptongo y se emite un sólo sonido de vocal" y "cambio de vocabulario". Estas divisiones probablemente reflejan las primeras suposiciones que los alumnos tendieron a abandonar.

Estas son las divisiones que tendían a desaparecer y se ubicaron en la fase "progreso": "doble vocal que da sonido de diptongo y se emite el diptongo equivocado", "deletreo incorrecto", "aumento de fonema/s", "probable sobregeneralización", "acento incorrecto", y "entonación incorrecta".

Tal parece algunas de estas divisiones tendían a desaparecer en tanto los estudiantes empleaban otras para corroborar las suposiciones que habían hecho respecto a algunos elementos de la nueva lengua.

En cuanto a las divisiones ubicadas en la fase "retroceso" por haberse encontrado a lo largo del curso, tenemos: "doble vocal que da un sólo fonema y los alumnos lo cambian", "cambio de fonema", "fonemas finales", "falta del fonema en español", y "una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace".

Al analizar cada una de las 22 divisiones nos encontramos que estos errores tienden tanto a cambiar el significado como a no transmitirlo. En el primer caso tendríamos por ejemplo el subconjunto "de una vocal debe producirse sonido de diptongo (place) y lo que se emite es una vocal (please)"; y en el segundo caso tendríamos "falta del fonema en español" shiro, yiro (zero). Otro tipo de error que resulta clave en el aprendizaje de la nueva lengua es el de entonación o acento, pues aunque la morfología, sintaxis y demás subconjuntos de la lengua estén bien producidos, la comunicación puede o no darse, o verse alterada por elementos suprasegmentales.

Por último, al analizar el subconjunto gramática nos encontramos con las doce divisiones que éste presentó.

En la fase "estancamiento" nos encontramos ante los errores que se presentaron de manera esporádica en las divisiones: "errores gramaticales sin clasificar" 5, "artículo extra" 5, "singular/plural" 3, e "interferencia" 2.

Estos son los errores de las divisiones que tendieron a desaparecer y se ubicaron en la fase "progreso": "concordancia auxiliar y persona" 7, "falta del artículo" 10, "auxiliar (do)" 12 y "falta de algún elemento gramatical" 12.

Finalmente las divisiones en que los errores tendían a aparecer una y otra vez quedando así en la fase "retroceso" fueron: "verbo (to be)" 35, "preposiciones" 20, "pronombre" 18, y "'s' 3a. persona" 17.

Independientemente de sus frecuencias y las fases por las que atravesaron no se puede conferir a los errores el mismo valor, sobre todo si se recuerdan los criterios que se mencionaron en este mismo capítulo: comunicación y juicios que un hablante nativo de la lengua meta emitiría al escuchar la producción del hablante extranjero.

En este sentido recuérdese la idea de Richards en el capítulo dos: no bastaba que un estudiante llegara al punto de la comunicación, era necesario que los errores que en esta se produjeran fueran corregidos, principalmente por los juicios que se emitirían. Considérese entonces la siguiente opinión que arroja un poco más de luz en torno a las posibles reacciones de los hablantes nativos:

"My observations of native speakers' reactions to grammatical deviancy suggest that not all instances of deviancy, not all errors, are evaluated in the same way. We don't react to I'm going in Paris next week in the same way as we react to I is going to Paris next week

or He come from India. Omission of a third person -s or a plural seems to grate rather violently, whereas a misplaced preposition may not affect us so much. Deviancy in article usage may elicit a "baby-talk" evaluation. You may have noticed this in your own relations with nonnative speakers of English. One almost automatically corrects certain types of mistakes while we let others pass without too much thought".

Al tomar en cuenta la observación anterior podría hablarse de las posibles tres categorías en que podrían ubicarse las doce divisiones encontradas en el subconjunto "gramática". Así nos encontraríamos con la que evoca un habla infantil: "falta del artículo", "artículo extra", "pronombre", "preposiciones", y "falta de algún elemento gramatical". Aquellas que interferirían con la comunicación, sobre todo en lo que a precisión se refiere serían: "singular/plural" y "concordancia auxiliar y persona". Los errores que probablemente traerían consigo juicios desfavorables serían: "verbo to be", "auxiliar do", y "'s' 3a. persona". Las divisiones que en esta tesis no se clasificaron de manera particular en una de las tres categorías sugeridas porque tal vez se encuentren en más de una serían: "errores gramaticales sin clasificar" e "interferencia".

En este punto de la tesis nos encontramos ante un obstáculo que podría dar lugar a un nuevo estudio: resulta una tarea casi imposible el que un profesor de la lengua meta (no nativo) pueda emitir un juicio certero para cada uno de los errores que en las divisiones del subconjunto gramática se puedan dar, sobre todo porque existe una tendencia a corregir errores que tal vez un hablante nativo pasaría por alto. En otras palabras nos encontramos ante el hecho de que el profesor de la lengua meta está sujeto en gran medida a los conocimientos que posee de la lengua debido al estudio y a todas aquellas situaciones de contacto con los hablantes nativos en que se haya tenido una retroalimentación de tipo

sociolingüístico.

Una vez más cabe aquí recordar lo expuesto en el apartado 2.3 en torno a las ramas teóricas que estudian los errores. Ahí se dijo que se habían realizado algunos estudios psicológicos en los que por medio de grabaciones se evaluaba la personalidad del entrevistado. Fue Richards quien sugirió tales estudios se aplicaran a los hablantes nativos respecto a las producciones de los hablantes extranjeros:

"Native speakers' reactions to systematic variation in grammatical or other features could be measured using the psychologists' techniques for measuring reactions to different dialects. This would demand systematically varying the nature of deviancy in oral or written texts and having native speakers assess the personality traits of the speakers".⁵⁹

Por los resultados encontrados en el subconjunto gramática y la observación antes hecha se recomienda que en un futuro se lleven a cabo estudios como los sugeridos por Richards.

En el siguiente apartado se expondrán las reflexiones surgidas de este análisis.

4.5 Resultados y discusión

En este apartado se establece que el análisis corrobora la hipótesis que se había planteado al inicio del trabajo, es decir que los subconjuntos de la lengua no atravesaron por una evolución homogénea.

Una vez realizado el estudio se observó que de la primera gran clasificación de los errores comprendida en once subconjuntos, dos de éstos mostraron una clasificación propia. A saber fueron los subconjuntos "fonética" con 22 categorías y "gramática" con 12.

Muchas de las divisiones que se dieron en el subconjunto fonética

podieron deberse a las repeticiones corales que se practicaron a lo largo del curso, y su principal característica fue que de llevarse a cabo con el libro abierto y con un ritmo de 2 a 4 veces después del profesor, se llegó al punto (último día de clases) de efectuar una única repetición a libro cerrado, empezando por la última unidad hacia la primera.

Las composiciones escritas no recibieron mayor importancia en el curso.

Bajo el marco antes expuesto se observó en la producción de los alumnos que efectivamente los diferentes subconjuntos de la lengua no mostraban uniformidad en su desarrollo.

Así nos encontramos con que la producción de errores en los subconjuntos: sintaxis, préstamo lingüístico, vocabulario, morfología, números, combinación de errores, situación escrita vs. oral e incongruencia con la situación, tendían a desaparecer para acercarse cada vez más a la producción de un nativo, y ubicarse en la fase "progreso".

La producción escrita recibió poca importancia durante el curso por lo que los errores cometidos en el subconjunto interferencia escrita una vez que aparecieron no volvieron a producirse, quedando así clasificados en la fase "estancamiento".

Tal vez la fase más interesante en el curso observado fue el "retroceso" en que los subconjuntos fonético y gramatical mostraron una clasificación propia. Los alumnos manifestaron una fuerte tendencia a volver una y otra vez a estos subconjuntos quizá porque los datos más relevantes para ellos en la nueva lengua se encontraban ahí, y la única manera en que su interlenguaje podía aproximarse lo más posible a la producción nativa era mediante la constante "experimentación" de las suposiciones. Así, por ejemplo, en el subconjunto fonética se dieron

errores que tendían a comprobar estas suposiciones:

- a) suposición: una vocal que debe pronunciarse como tal,
error: una sola vocal que debe pronunciarse como diptongo y no se hace,
- b) suposición: una vocal que debe pronunciarse como diptongo,
error: una vocal que debe pronunciarse como tal y los alumnos producen diptongo,
- c) suposición: una vocal que debe pronunciarse como vocal,
error: de una vocal debe producirse sonido de diptongo y lo que se emite es una vocal,
 (las suposiciones b y c tendieron al "estancamiento" pues muy pronto se abandonaron, lo curioso es que ambas se presentaron a partir de la semana 7),
- d) suposición: doble vocal que debe dar un solo fonema,
error: doble vocal que da un solo fonema y los alumnos lo cambian,
- e) suposición: doble vocal que da sonido de vocal,
error: doble vocal que da diptongo y se emite un solo sonido de vocal,
- f) suposición: doble vocal que da sonido de diptongo,
error: doble vocal que da sonido de diptongo y se emite el diptongo equivocado.

Las suposiciones e y f aparecieron a partir de la 3a. semana. Sólo hubo cuatro errores del tipo "e" a lo largo del curso, con lo cual se observó un "estancamiento". Los errores de tipo "f" no obstante fueron un poco más numerosos y persistentes que los de tipo "e", no presentaron "retroceso" por lo cual se ubicaron en la fase "progreso".

Es de llamar la atención que ambos tipos de errores aparecieron al mismo tiempo para no hacerlo durante 3 semanas y una vez que volvieron

a darse cada uno siguió distinta secuencia.

La suposición "d" tuvo lugar a partir de la segunda semana, apareciendo casi a todo lo largo del curso hasta la semana doce, presentando una fase de "retroceso".

Es así como nos encontramos ante las suposiciones que hicieron los alumnos y se reflejaron en las divisiones del subconjunto fonética. Ello nos hace pensar que los alumnos necesitan un tipo de ayuda de carácter deductivo, pues como se ve, las subdivisiones creadas por el alumno en un proceso inductivo tendieron a sistematizarse y se ubicaron en la fase "retroceso", con lo cual podríamos encontrarnos ante un posible fenómeno de fosilización tal vez en un futuro no lejano (niveles de inglés subsecuentes al primero).

Por lo tanto, el vislumbrar las fases que operan en la producción -en especial en los estudios de tipo longitudinal- en un nivel dado, ayudan a los investigadores y maestros a observar el "estancamiento" en que los errores de algún o algunos subconjuntos no vuelven a darse, el "progreso" en que cierto tipo de errores -los que se observen en determinado nivel- tienden a desaparecer, bien porque las producciones de los alumnos se acerquen a la producción de los nativos, o bien -y se trata de posibilidades que deben tomarse en cuenta- porque las situaciones que en el salón de clases favorecían la aparición de tales errores en ciertos subconjuntos no volvieron a darse; porque los alumnos mostraban una fuerte inclinación a experimentar en la producción de otros subconjuntos o bien porque se evitaban.

La fase "retroceso" que hace alusión a ese retornar, "retroceder" a ciertos subconjuntos, y no a una característica negativa de

"ineficiencia o falta de aptitudes por parte del alumno" es tal vez la fase que más luz puede arrojar a los estudiosos, en especial a los autores de textos para enseñar el idioma y profesores que imparten tales cursos. Es en esta fase donde se palpan las tendencias de los alumnos por comprobar las "suposiciones" que en torno a la nueva lengua han hecho con base en la información ya recibida y lo que ellos perciben ser "constantes" en el nuevo idioma.

Para efectos del curso observado se recomendaría realizar un análisis en el idioma inglés en que se detectaran las constantes y variantes que existen en la producción o no de los diptongos y la escritura en el inglés -pues debe recordarse que en tanto la situación que más prevaleció en el salón de clases fue la lectura en voz alta, la fuente (y más tarde "reforzamiento") de este tipo de errores pudo haber sido precisamente la lectura.

El objeto de llevar a cabo el análisis antes expuesto sería el brindar al alumno desde temprana etapa una herramienta que lo ayude en las "suposiciones" que si bien es cierto en este momento aportan esperanza por el trabajo intelectual y experimental que realiza el alumno, en otro momento podríamos encontrarnos ante material ya "fossilizado" que tergiversara los mensajes y obstaculizara la comunicación -se necesitan estudios longitudinales de los niveles subsecuentes al observado que comprueben la validez de lo antes dicho-.

Al teorizar sobre las causas que dan lugar a la evolución de los distintos subconjuntos de la lengua, se ocurre pensar, por ejemplo en los cinco procesos centrales del aprendizaje de una lengua de los que hablaba Selinker, o en la modificación que a éstos hizo Richards. Lo

cierto es que en un estudio de carácter longitudinal ha tenido vital importancia el factor tiempo, pues en el aprendizaje de los elementos que operan en uno u otro subconjunto, aquél transcurre dando lugar a que los alumnos experimenten la lengua y corroboren sus suposiciones, se tienen nuevas experiencias en la lengua en estudio y se cubren más "áreas" del idioma, por lo tanto suponemos que en este proceso de aprendizaje (ver capítulo dos) tanto la parte consciente como inconsciente han tenido lugar para la producción en el nuevo idioma.

Por lo tanto somos partidarios de que en esa búsqueda que hace el alumno por rectificar sus suposiciones, el maestro que es el encargado directo de guiar las producciones, haga saber al primero las connotaciones que su producción puede tener: ¿se juzgaría su habla como la de un bebé?, ¿como la de una persona sin estudios?, ¿promovería la falta de comunicación?, ¿cambiaría los significados?

Con ello tal vez se añadirían nuevos elementos a las estrategias de aprendizaje, el alumno de manera consciente sabría que en determinados subconjuntos debe ser más cuidadoso.

CONCLUSIONES

Una vez realizada "Una aplicación del análisis de errores a las observaciones de un curso de inglés" hemos podido exponer y discutir lo que al momento se ha podido encontrar en el interlenguaje de los alumnos que se encuentran en un primer curso de inglés en "plan global".

Dijimos que el cometer errores no es muchas veces la consecuencia o persistencia de "los viejos hábitos", sino la investigación que realiza el estudiante en los subconjuntos de la nueva lengua. En las secciones 4.4 y 4.5 de esta tesis se efectuó un análisis de los errores observados y de éste se expusieron resultados y conclusiones, motivo por el cual quisiéramos hablar en esta sección de ese vasto panorama de los estudios que en torno al análisis de errores deben proseguir para cristalizar la esperanza que existe por ampliar el conocimiento en el proceso de aprendizaje que existe en el alumno.

La investigación efectuada revela que las suposiciones más sobresalientes reflejadas en los errores tuvieron lugar en el subconjunto fonética, y muy en particular con aquellas vocales que debían emitirse como diptongos y no se hacía; o aquellas otras "dobles" que daban un solo fonema y los alumnos lo cambiaban. Esto es tan solo un ejemplo de lo que consideramos ser una de las etapas más interesantes del interlenguaje del alumno, el "retroceso". Dijimos tal término aludía a la tendencia del

alumno por emitir más errores en determinado subconjunto de la lengua. Pensamos que estos últimos reflejaban las suposiciones al "experimentar" la nueva lengua y que el constante "retroceder" a determinado subconjunto mostraba la búsqueda del alumno por corroborar su producción. Todo ello nos ha hecho pensar que el tipo de información encontrada y analizada en un estudio longitudinal puede ayudar en primer término a los autores de libros de texto, en especial porque una vez identificados los errores y los subconjuntos a los que pertenecen se podría otorgar un nuevo tipo de ayuda a los alumnos durante su aprendizaje. Podría ayudárseles diseñando ejercicios en que con base en los ejemplos expuestos los alumnos se sientan apoyados y saquen sus conclusiones, mismas que se rectificarán. Sugerimos el diseño de los ejercicios se lleve a cabo de tal forma que promueva la sistematización de las reglas en los subconjuntos de la lengua meta.

Por lo tanto uno de los primeros caminos a seguir se abocaría de lleno al diseño de ejercicios en las áreas problema.

Tres estudios más que al primero se pueden sumar y aún no son de carácter longitudinal son:

- a) estudiar la reacción de los hablantes nativos ante las producciones de los alumnos extranjeros (mexicanos) y las repercusiones que en estas últimas se puedan tener,
- b) analizar las repercusiones en la producción de errores de los estudiantes debidas a la metodología empleada con ellos,
- c) encontrar la relación que la corrección de los errores pudiera tener en la desaparición o no de éstos.

Finalmente, el objetivo de un curso de idiomas es guiar al alumno de

tal forma que éste llegue a producir un "uso adulto de la nueva lengua".

Puesto que sería muy interesante se prosiguiera con nuevas investigaciones de tipo longitudinal sugerimos el uso de una computadora para almacenar los errores de acuerdo con la categoría a la que pertenecen, y después pedir la agrupación de éstos de acuerdo con el tiempo en que se les quiera evaluar: semana, quincena, etc. El empleo de tal instrumento representará un considerable ahorro de tiempo, ya que al hacerse como en este trabajo -de manera manual- la inversión requiere meses.

Otro tipo de estudios longitudinales que podrían realizarse en el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán pueden ser:

- a) tomando en cuenta el tipo de errores sistemáticos encontrados en el curso PG-1 de este trabajo, diseñar material de apoyo que se emplee en el grupo a observar para ver el tipo de desarrollo en los diferentes subconjuntos de la lengua,
- b) observar un curso de niveles PG2, PG3, PG4 o PG5 y emplear el análisis de errores en las observaciones, ¿podrá hablarse de fossilización?
 - b₁) ¿Influirá en forma alguna el número de semestres estudiados para la aparición y frecuencia de los errores?,
 - b₂) ¿podrá determinarse la influencia de factores tales como el tipo de alumnado y el horario en que éste toma sus clases en el rendimiento que han de conseguir?

Hay horas en que el tipo de alumnado difiere, pues se encuentran más amas de casa y empleados, o más estudiantes de nuevo ingreso que estudian por "gusto", o incluso alumnos próximos a terminar su carrera que a toda costa necesitan "acreditar" el idioma.

Para concluir conviene reflexionar un poco en lo que trae consigo la enseñanza, la investigación de la lengua, los mecanismos que se emplean en el aprendizaje de una lengua extranjera... Toda esta reflexión seguramente dará por resultado el encontrarse ante un largo camino en que hay más preguntas que respuestas, y tal es el precio que debe pagarse mientras se trabaja y se buscan estas últimas, mientras se experimenta con las teorías. Enfrentarse a la oscuridad de "la gran caja negra" implica sostener los quinqués de las hipótesis actuales para alumbrarnos, con la esperanza de que una vez reunidos todos, la oscuridad no tenga ya lugar.

ANEXO

Este anexo presenta la lista completa de los errores registrados durante el curso. Estos se han organizado por semana:

- Semana cero- errores 1-14, p.163
- Semana uno- errores 15-54, p.164
- Semana dos- errores 55-115, p.166
- Semana tres- errores 116-169, p.168
- Semana cuatro- errores 170-220, p.171
- Semana cinco- errores 221-226, p.174
- Semana seis- errores 227-257, p.175
- Semana siete- errores 258-285, p.177
- Semana ocho- errores 286-315, p.179
- Semana nueve- errores 316-385, p.182
- Semana diez- errores 386-416, p.187
- Semana once- errores 417-451, p.190
- Semana doce- errores 452-525, p.193

ABREVIATURAS:

- F.E. Frecuencia del error
- F.C. Frecuencia de la corrección
- P.C.D. El profesor corrige directamente
- P.I.C. El profesor induce a que el alumno se corrija
- A.C. El alumno se corrige de manera directa
- C.C. Los compañeros captan el error y corrigen de manera directa

F.D.E. Fuente o descripción del error.

SÍMBOLOS:

- **Negritas** - Indica el lugar en que se produjo el error.
- **u** - Señala quién realizó la corrección.
- **27** - Tal vez, probablemente. La categoría en la que se ubica el error no es absoluta. Este podría entrar en otra clasificación.
- **~** - Entonación ascendente al final.
- **-----** - Cambio de situación en el salón de clases.
- **-----** - Producción escrita de distintos equipos.
- **∅** - Ausencia de un elemento. - **↔** - Inversión de elementos.

SEMANA CUERO
13/dic - 15/dic 1988
ERRORES 1-14

	ERROR	F.E	F.C	P.L.A	P.Z	A.C	E.C	F.D.E
1.	- What is the donde of Mexico?	1						- Faltas de vocabulario
2.	- It is a	1						- Faltas de vocabulario
3.	- de países desarrollados of	1						- Falta de vocabulario
4.	- Is the with Mexico?	1						- Interferencia
5.	- the 1 (total population) is one hundred millions (100,000,000) and increases	1						- Interferencia - Síntaxis
6.	- The Mexican people we are	1						- Interferencia
7.	- total about of 100	1						- Faltas de vocabulario
8.	- In the Mexico City live a 25% of the population	1						- Subgeneralización (ag. en general) lo que es - Interferencia
9.	- It	1						- Interferencia escrita
10.	- Since when?	1						- Interferencia
11.	- Since December the 1988	1						- Interferencia - Síntaxis
12.	- what does he doing ?	1						- Síntaxis - Subgeneralización
13.	- to follow laws	1						- Faltas de vocabulario
14.	- The government of the D.F. through the Regente	1						- Falta de vocabulario - Ortografía

SEMANA 080
2 ene - 6 ene 1989
ERRORES 15-54

155

	ERRORES	r.-e	r.c	r.c.b	p.f.f.	A.C.C.C	r.d.c.
15.	-What's your first name?	1	0				-Pronunciación por efecto del inglés
16.	- What's her...?	1	1				-
17.	- What's your first name?	1	1				-
18.	- What / is / your last name?	1	1				- Intención y pronunc.
19.	- I'm from Buenos Aires Canada China	1 1 1	1 1 1				- Falta de vocabulario (préstamo lingüístico)
20.	- I'm Canadian	1	1				- Pronunciación
21.	- I'm from Ottawa	1	1				- Pronunciación (vocaliza)
22.	- I'm from Mexico	1	1				-
23.	- I'm was born	1	1				- Sobregeneralización del verbo to be
24.	- Where are you from?	1	1				- Intención
25.	- I'm from Italy	1	1				- Pronunciación
26.	- I'm Italian	1	1				- II (Sobregeneralización)
27.	- Where were you born?	1	1				- Falta verbal
28.	- I Italian	1	1				- Falta verbal
29.	- he borned (he was born)	1	0				- Pronunciación sobregeneralización del verbo to be en presente
30.	- I'm was born	1	0				- Sobregeneralización del verbo to be en presente
31.	- I'm was born	1	0				-
32.	- I'm a boah (I'm a Dutch)	1	2				- Pronunciación Gram. falta de artículo
33.	- He's a duck	1	1				- Pronunciación
34.	- I'm from a Germany	1	2				- Sobregeneralización
35.	- I live	1	2				- fonético (falta de tener en el idioma español)
36.	- where do you talk?	1	1				- fonético (sobregeneralización)
37.	- Three hundred	3	0				- fonético (faltas de tener en el idioma español)
38.	- atch - at - atch (at)	1 1 1	1 1 1				- fonético (hipercorrección)
39.	- I live hat	1	0				-
40.	- I live hat	1	1				-
41.	- 25 twenty-fifth	1	1				- fonético (cognición)
42.	- What's your address?	2	1				- fonético (elemento extra)
43.	- 30 thirty	1	1				- fonético (cognición)
44.	- What's your address?	1	1				- fonético (cognición)
45.	- Seventy tree	1	1				- fonético (faltas de tener)
46.	- Can I have a phone number?	1	0				- fonético

	ERROR	F.C	F.C	P.C.D	P.I.F.	A.C	C.C	V.D.E
47.	- What's your phone # ?	1	1					- Interferencia
48.	- 3-98 (tree)	1	0					- Falta de fonema en el /t/
49.	- How old are you?	1	1					- Falta de /t/ en "age"
50.	- I'm an English student	1	1					- Cambio fonético
51.	- Journalism	1	1					- Cambio fonético
52.	- What's # you do?	1	1					- Falta de /t/ en "do"
53.	- Where do you do?	1	0					- Cambio en la palabra de pregunta (voc.)
54.	- I'm a medic	1	1					- Interferencia

REFERR	F.C.	F.C.	P.C.H.	P.I.Z.	A.C.C.C.	F.P.E.
55. - What are you doing?	1	1				- fonética. falta de "a" en "are"
56. - What's your full name?	1	1				- fonética. falta de "a" en "name"
57. - I'm single	1	0				- falta de verbo
58. - Fed slow	1	0				- fonética. falta de "a" en "slow"
59. - life plus	1	1				- elemento extra (verbo)
60. - working television	1	1				- fonética. falta de "a" en "working"
61. - working television	1	1				- fonética. falta de "a" en "working"
62. - Is you are a girlfriend?	1	1				- fonética. falta de "a" en "are"
63. - What's your name?	1	1				- Interrogación en la forma afirmativa
64. - Good evening	1	1				- fonética. falta de "a" en "evening"
- Jéil (well)	1	1				- fonética incorrecta
- Jéil	1	0				- fonética incorrecta
- Jéil	1	1				- fonética incorrecta
65. - Fernando, this is Pablo	1	1				- falta de verbo
66. - Hello	1	1				- fonética. falta de "a" en "Hello"
67. - I'm here	1	1				- falta de verbo
68. - Where is English?	1	1				- falta de preposición
69. - I'm here	1	1				- falta de verbo
70. - Nice to meet you (مرحباً) (Cm)	1	1				- fonética. falta de "a" en "Nice"
71. - That's about you (about...)	1	1				- fonética. falta de "a" en "That's"
72. - Nice (it)	1	2				- fonética. falta de "a" en "Nice"
73. - Nice (it)	1	1				- fonética. falta de "a" en "Nice"
74. - I'm (it)	1	1				- fonética. falta de "a" en "I'm"
75. - I'm (it)	1	1				- falta de el elemento "I'm"
76. - I'm (it)	1	1				- fonética. falta de "a" en "I'm"
77. - television	1	1				- fonética. falta de "a" en "television"
78. - television	1	1				- fonética. falta de "a" en "television"
79. - signatér	1	1				- fonética. falta del fonema "t" en "signatér"
80. - student	1	1				- fonética. Interferencia
81. - student	1	1				- fonética. Interferencia
82. - boy (birth)	1	1				- falta de palabras raras en el idioma español
83. - day (day)	1	0				- fonética. Cambio de fonema
84. - day (day)	1	1				- fonética. Cambio de fonemas y cierta alteración en el significado.

	LEERER	F.1	F.C	P.C.B	P.I.F.	A.C.C.C	F.3.1
116.	- occupation - occupation - occupation - restaurant	1 1 1 3	1 1 1 3				- Gramática, falta de "s" - Gramática, falta de "s" - Gramática, falta de "s" - Gramática, Interferencia de "r" por "t"
117.	- employe (employee)	1	1				- Gramática, (falta de "n")
118.	- March (March)	1	1				- Gramática, falta de "s"
120.	- birth	3	3				- Gramática, falta de "s"
121.	- birth	3	3				- Gramática, Interferencia de "t" por "th"
122.	- signature	1	1				- Gramática, Interf.
123.	- air	1	1				- Gramática, falta de "s"
123.	- air	1	1				- Gramática, falta de "s"
123.	- dirt (tired)	1	1				- Gramática, falta de "s"
124.	- Mrs. (Miss.)	1	1				- Gramática, falta de "s"
125.	- tree seven trees (trees)	2	1				- Gramática, falta de "s"
126.	- woman (female)	2	1				- Gramática, falta de "s"
127.	- bird	2	2				- Gramática, falta de "s"
127.	- bird	3	3				- Gramática, falta de "s"
128.	- class (English one course English one)	2					- Gramática, falta de "s"
128.	- signature	1	1				- Gramática, falta de "s"
130.	- what's your name? - what's your address? - what's your telephone number?	1 1 1	0 0 1				- Interacción (interferencia)
131.	- would you ("o")	1	1				- Gramática, falta de "s"
132.	- where's the front? - where's the front? (where's the front?)	1 1 1	1 1 1				- Sintaxis, fonética, tiempo verbal
133.	- What is	1	0				- Gramática, Interferencia
134.	- What's his name? - His name is	1 1	1 1				- Gramática, Interferencia de "s" por "t"
135.	- His name is	1	1				- Gramática, Interferencia de "s" por "t"
136.	- Where's the front?	1	0				- Sintaxis
137.	- How did he do?	1	1				- falta de verbo
138.	- How did he do? - What's his telephone number?	1 1	1 1				- Sintaxis - Gramática, falta de "s"
139.	- What do you do? - What do you do? - What does he do? - He reads the books	1 1 1 1	0 0 1 1				- Gramática, falta de "s" - Gramática, falta de "s" - Gramática, falta de "s" - Gramática, falta de "s"
141.	- He reads the books (He reads books)	1	1				- Gramática, falta de "s" - Gramática, falta de "s"

	ERROR	F.C	F.C	ECV	P.L.	A.C.C.C	F.O.E
142.	- No # burn	1	1				- Gráfica. Falta de
143.	- eight eight (could eight)	1	1				- Fonética. Interferencia.
144.	- farfour FORFOUR (14)	1	1				- Fonética. Cambio de fonema.
145.	- What/is/your/name?	1	1				- Entonación. (27)
146.	- flighty fli (55)	1	1				- Fonética. Cambio de fonema
147.	- She lives at 5/5/5	1	1				- Fonética. Interferencia.
148.	- institute (institute)	1	0				- Fonética. Falta de fonema
149.	- production	2	1				- Falta del fonema en esp.
150.	- birth	2	1				- "
151.	- 16 September	1	1				- Síntaxis
152.	- backing plik	1	1				- Fonética. Interferencia
153.	- your (yours)	1	1				- Fonética. Cambio de fonema
154.	- Personal telephons	1	1				- Fonética. Cambio de fonema
155.	- Capital air (AIR)	1	1				- Fonética. Cambio de fonema
156.	- tripini (triple)	1	0				- Fonética. Falta de fonema
157.	- evening	1	1				- Fonética. Falta de fonema Interferencia
158.	- thi (TH)	2	1				- Fonética. Interferencia
159.	- September five (5th)	1	1				- Fonética. Interferencia
160.	- registrón (register)	1	1				- Fonética. Interferencia
161.	- socially	1	1				- Fonética. Falta de fonema
162.	- Where are you from? What course are you in?	1	1				- Entonación. Interferencia
163.	- What's your name? Her (Hir)	1	1				- Gráfica. Gráfica. Interferencia
164.	- El uso de your y her se dio de manera alternada 4-1 - Say	2	2				- fonética. Interferencia

	CONCE	F.C	F.C	ECB	P.I.E.	A.C	C.C	F.O.C
142.	- No þ born	1	1					- Gráfica. Falta de
143.	- eight eight (double eight)	1	1					- Gráfica. Falta de
144.	- fourteen - fourteen (14)	1 1	1 1					- Gráfica. Cambio de
145.	- What is your name?	1	1					- Entonación. (17)
146.	- Fifty six (55)	1	1					- Gráfica. Falta de
147.	- She lives at 5/5/3	1	1					- Gráfica. Falta de
148.	- Institute (Institute)	1	0					- Gráfica. Falta de
149.	- production	2	1					- Falta del fonema en esp.
150.	- birth	2	1					- "
151.	- 16 September	1	1					- Sintaxis
152.	- bucking plus	1	1					- Gráfica. Falta de
153.	- four (square)	1	1					- Gráfica. Falta de
154.	- Personal telephone - Capital city (USA)	1 1	1 0					- Gráfica. Falta de
155.	- triple (triple)	1	0					- Gráfica. Falta de
156.	- meaning	1	1					- Gráfica. Falta de
157.	- thi ("th")	2	1					- Gráfica. Falta de
158.	- September five (5th)	1	1					- Gráfica. Falta de
159.	- registrón (register)	1	1					- Gráfica. Falta de
160.	- sendrily	1	1					- Gráfica. Falta de
161.	- Where are you from? - What course are you in?	1 1	1 1					- Entonación. Interferencia
162.	- What's your name? - her (their)	1 1	1 1					- Gráfica. Falta de
163.	- (el uso de your y her se	1	1					- Gráfica. Falta de
164.	- Say	2	2					- Gráfica. Interferencia

	FRASE	r.f	f.c	p.c	p.j	A.C	C.C	F.O.C
165.	- He's a	1	1					fonético. No se abrió
166.	- What you do?	1	1					Gramática simplificada de los verbos
	- What...?	1	1					
	- What you like?	1	1					
167.	- I'm a secretary	2	2					- Gramática. Falta de
	- Really?	1	1					fonético. Copia de
168.	- What's your name?	1	1					fonético. Copia de
169.	- What's your name?	1	1					- Gramática de los verbos
	- Her (name)	1	1					

ERROR	r.e	r.c	e.c	P.L.	A.C	C.C	r.-p.-e
170. - Look, here my name	1	1					- Fonética y gramática
171. <u>This</u> is this your book? This is your book Is this your book?	1 1	1 1					- Sintaxis. elemento extra
172. "ALI" - <u>Li</u> # - <u>Li</u> # - <u>Li</u> #	1 1 1	O O 1					- Deletres. Consonante consonante
173. - a:bln	1	1					- Fonética. falta del fonema /b/ de la sílaba
174. - Let's go say jélie - Let's go say jélie - Let's go say jélie	1 1 1	1 O 1					- Fonética. Subgeneralización. falta de encadenamiento de generalización
175. - A L E "ALI"	2	2					- Fonética. Interferencia de la /b/
176. - Excuse me, that's my books?	1	1					- Gramática. Concordancia
177. - <u>Wasa book</u> <u>that's</u> mine ...book <u>this</u>	1	1					- Fonética. Sintaxis. elemento extra
178. - Excuse me, that's nice. No, it isn't. It's nice.	1	1					- Fonética. Interferencia de la /s/ de la sílaba /nis/
179. - Is this in the table? (that or)	1	1					- Gramática. (this-that)
180. - No, it's this one mine	1	1					- Gramática. forma de negación
181. - I # not - I don't not	1 1	1 1					- Gramática. falta de negación. generalización
182. - Who's Francisco? (Who's that?)	1	1					- Interferencia de la /s/ de la sílaba /s/ de la sílaba /s/
183. - <u>There</u> # students... situated in the building	1 1	O 1					- Sintaxis. falta de artículo. falta de artículo
184. - He's from Mexico	1	1					- Interferencia de la /s/ de la sílaba /s/
185. - Her address (His)	1	1					- Gramática (posesivo) Subgeneralización
186. - His address is <u>4</u> - satellite Av. Caracas	1	1					- Sintaxis. Interferencia

	FRASE	I.I	I.C	P.C.O	P.I.F.	A.C.C.C	I.D.E
187.	- Does he study with you? Yes, I am. (he is)	1	1				Gramática (concordancia) Estructura de la oración
188.	- Adios, good by.	1	1				Significado de "buenos días"
189.	- Good by.	1	1				Significado cultural
190.	- Excuse me, what's my umbrella? No, it isn't. (¿Ay, cómo le digo? -Dile que el mío está roto-.) ¿Dónde está el mío? No, no sé. ¿Dónde está el mío? Is this your wallet?	1	1				Interacción. Cambio de tema Cambio de tema. Falta de coherencia en la conversación
191.	- No, my umbrella. This is a flower. Este... sea...	1	1				Gramática. Uso generalizado de "esto".
192.	- Amuseay	1	1				Gramática. Cambio de tema
193.	- His address is at Satellite	1	1				Gramática. (concordancia)
194.	- Why don't you invite him (invite)... a his... (him) & student (to study)	1	1				Cambio de tema Gramática (Preposiciones)
195.	- No, because he study at Harney Hall	1	1				Gramática. Cambio de tema
196.	- Meet an engineer student (he's)	1	1				Gramática. Cambio de tema
197.	- That's country as interest por el Amazonas and & people there.	1	1				Gramática. Cambio de tema
198.	- Is he at Elias class?	1	1				Gramática. Cambio de tema
199.	- Yes, and they (we are in the same class too.	1	1				Gramática. Cambio de tema
200.	- because	1	1				Gramática. Cambio de tema

	ESUD	F.E	F.C	CCB	P.I.	A.C	C.C	F.S.E
201.	skil	1	1					- fonética, interferencia escrita.
	level	1	1					- fonética, falta de level
202.	ninety	1	1					- fonética, cambio de posición de los números.
203.	scallo	1	1					- fonética, interferencia de la escritura.
204.	picture	1	1					- fonética, interferencia de la escritura.
206.	building (United)	1	1					- fonética, interferencia de la escritura.
207.	building	1	1					- fonética, interferencia de la escritura.
208.	on the left	1	1					- fonética, falta de
209.	It's really impressive	1	0					- fonética, falta de
210.	period	1	1					- fonética, falta del
211.	richers	1	1					- fonética, falta de un
212.	period	1	1					- fonética, falta del
213.	scallo	1	1					- fonética, inter. del esp
214.	boyfied	1	1					- fonética, cambio de esp.
215.	Pe's cat (cute)	1	1					- fonética, falta de forma
216.	what's his name?	1	0					- Gramática, falta de verbo
217.	exactly;	1	2					- fonética, cambio de
218.	cat	1	2					- fonética, falta del
	cat	1	2					- fonética, falta del
219.	kill	2	2					- fonética, falta de escritura
220.	Oh, have a nice weekend	1	1					- Estrategia de enseñanza. (los alumnos replican "Have a nice weekend")

SEMANA CINCO
LUN 30 ENI - VIE 3 FEB 1959
ERRORES 221-226

176

	ERRORES	F.C	F.C	o.c.a	P.J.S	A.C	C.C	F.R.E
221.	- 3'm driver	1	1					Gramática, concordancia
222.	- In 1...?	1	1					Gramática, concordancia
223.	- Yes, he isn't.	1	1					Gramática, concordancia
224.	- It's very quickly It's very speed	1	1					Vocabulario, Selección
225.	Make in	1	1					Gramática, Interf. de la
226.	rig (five)	1	1					Gramática, Falta de un

LOS 6 FEB - VIER 10 FEB 1969
ERRORES 227-256

ERRORES	F.C	F.C	P.C.D	P.L.F.	A.C.C.C	F.R.E
227. -Bilingüe	1	1				- Fonética - Interferencia acústica - Cálculo de "homos"
228. - air "a"	2	2				- Fonética - Fonología de "air" (homos)
229. - I "a"	1	0				- Fonética - Fonología de "I" (homos)
230. - b double o double b	2 1 1	1 1 2				- Fonética - Fonología de "b" (homos)
231. - V "a"	1	1				- Fonética - Estrategia de aprendizaje
232. - o "a"	1	1				"
233. - a "a"	1	1				- "a" - sobregeneralización
234. - ve, l'm nat.	1	1				- Completar idea (27)
235. - 1'm study Sociology in Centro de I.F. Scotland	1	0				- Sobreprograma - Ejercicios de compleción
236. - Ø in 24 (1'm)	1	1				- Gramática. Verbo to be.
237. - 1'm _____ 25 (1 live at 25...)	1	1				- Estrategias de comunicación
238. - divorced (divorced) day (diaz) separated	1 1	5				- Fonética. Formaciones: [d], [d], [d]
239. - ve'n a	1	2				- Fonología. Falta de fonema [v]
240. - teachers	1	2				"
241. - I ("a")	1	1				- Fonética. Fonología de "I" (homos)
242. - what's Ø wife?	1	1				- Gramática. Falta de "Ø"
243. - what do Ali's Regda wife do?	1	1				- Gramática. Falta de "do"
244. - acción	1	1				- Fonética. Fonología de "acción"
245. - designer	1	1				- Fonética. Fonología de "designer"

	ERROR	f.c	f.c	P.C.P	P.S.F	S.C	C.C	F.D.F
246.	- pilot	1	1					Piloto
247.	- Whoseville Moussville	1	1					Whoseville Moussville
248.	- Architect	1	0					Arquitecto
249.	- doctor	1	0					Médico
250.	- That's OK.	1	1					¡Eso está bien!
251.	- chemist	1	1					Químico
252.	- Jet of department	1	1					Jet de departamento
253.	- Driver	1	1					Conductor
254.	- painted ("artist")	1	1					Pintado ("artista")
255.	- sportman playboy	2	1					Deportista playboy
256.	- sportlover (boxing manager)	1	1					Deportista (manager de boxeo)
257.	- salesman	1	1					Vendedor

SEMANA SIEVE
 LUN 13 FEB - VIEN 17 FEB 1969
 ERRORES 258-285

179

ERRORES	F.L	F.C	P.C	P.L	A.C	C.C	F.D.E
258. - I have 20 years	1	1					Grammatical. Presente vs. to be
259. - I have a brothers	1	1					Grammatical. Concordancia
260. - She (he)	2	2					Grammatical. Legendas vs. masculino
261. - He's Ø hole (edge)	1	1					Grammatical. Forma extra un elemento
262. - The first... (One's) She...	2	2					Grammatical. de concu...
263. - I don't eat - No, I am Ø	1	1					Grammatical. Confusión de
264. - My father he's a worker	1	1					Grammatical. Sujeto + prep.
265. - Yes, I am. (de)	1	1					Grammatical. De vs. am. de
266. - Applies in school "English " a student in	1	1					Grammatical. Confusión de
267. - They're st. de's English - were after	1	0					Grammatical. vs. were
268.	1	1					Grammatical. Interferencia
269. International	1	0					Grammatical. Interferencia
270. Straight street (street)	1	1					Grammatical. Confusión de
271. twenty four (first)	1	1					Grammatical. Confusión de
272. on way (one)	1	1					Grammatical. Confusión de
273. library	1	1					Grammatical. Confusión de

ERROR	F.E	F.C	PCB	P.L.	A.C	C.C	F.O.E
274. - conviably	2	2					Fonética. Falta del fonema de /b/ en Ing.
275. - can jet	1	1					Fonética. Cambio de Interferencia escrita
276. - nár	2	2					Fonética. Falta de fonema de /r/ en Ing.
277. - brotuy	1	0					Fonética. Falta de fonema de /r/ en Ing.
278. - please (place)	1	1					Fonética. Cambio de fonema de /s/ en Ing.
279. - droasters (drugstores)	2	1					Fonética. [o] vs [u]
280. restorans (restaurants)	1	1					Fonética [o] vs [a]; [a] vs [u]
281. theaters (theaters)	1	1					Fonética: falta de un fonema
282. Is there the a university library?	1	0					Gramática. Falta de los artículos (the)
283. 5,000 fifteen	1 1	1 1					Fonética - falta de acc. Diftongo no escrita [a] vs. [i]
284. - there are English courses	3	1					Fonética. Cambio de fonema de /r/ en Ing.
285. - # this Acation is on Mexico	1	1					Fonética. Falta de fonema de /r/ en Ing.

ERROR	F.E	F.C	P.C.O	P.I.E.	A.C	C.C	F.O.E
286. [unclear] can I get No, I don't.	1	0					- Estrategias de comunicac. Estr. (no responsiva)
287. Turn right @ 3 buildings	1	0					- falta de verba y conect. (Estrategias de comunic.)
288. wall (wall)	1	0					- fonética: cambio de tonos [i] vs [ɪ]
289. street (straight)	1	0					- fonética: pronunciación de [t] vs [s]
290. Prof. [unclear] drugstore A1. Yes, a doctor. A1.(2) Yes, there's one's.	1 1	1 0					- Estrategias de comunic. - Sobregeneralización
291. - Walk straight ahead @ the building and the corner	1	1					- falta de complemento Estrategias de comunicac.
292. Prof. [unclear] car I A1. No	1	1					- Estrategias de comunicac. falta de pronombres de objeto directo.
293. - Yes, is there.	1	1					- Sintaxis
294. - On the middle @ [unclear]	1	1					- Gramática: preposición de lugar
295. - Prof. [unclear] get an A1. Yes, I can.	1	1					- Estrategias de verba: verbos de capacidad
296. It's @ first floor (on the)	1	1					- falta de preposición + Estrategias de comunicac.
297. rón (ron)	1	0					- fonética: [o] vs [u]
298. principal:	1	0					- fonética: pronunciación del [i] vs [ɪ]
299. Sir Colin Davis is an conductor	1	1					- Gram. Sobregeneraliz. de art. m.

LEON	F.C	F.C	P.C	P.I.F.	A.C	C.C	L.R.E.
300. orchestra	1	0					fonética; Subgeneralización; [o] vs [u]
301. Valera Negrete was principal of the ENCF Academy	1	1					Gramática. Falta de [n] vs [ñ]
302. There was	1	1					Sintaxis. Verbo to be
303. wall right ahead (walk straight ahead)	1	1					fonética; Cambio morfológico
304. buildings	3	3					[n] vs [ñ]
305. There is a Economics school (ENCF Academy) - contents	1	2					Gramática. Artículo.
306. It's... (There's)	1	1					Morfológico. Cambio de [s] vs [z]
307. - Principal's office	1	1					Gramática. Falta de [s]
308. - were (where)	1	5					fonética; [w] vs [r]; combinación errónea
309. - elevator	1	3					fonética; Falta del [v] vs [b]
310. - Is there a drinking fountain?	1	3					fonética; [n] vs [ñ]
311. - auditorium	1	1					fonética; [u] vs [o]
312. - Prof. De, excuse me... - Al. That's ok. - Prof. De, excuse me... - Al. What happened?	1	0					fonética; [u] vs [o]; Se induce el error

	EDDD	F.E	F.C	P.C.B	P.I.S.	A.C	C.C	F.D.I
313.	- It's # corner (on the)	1	1					Granite, Marble, Polished Prestressed Concrete
314.	- u (***)	1	1					Formica, Galvalum, Lithium Chloride, etc. PVC, etc.
315.	- u (***)	1	1					Formica on Polished

SEMANA DIEVI
 LUN 27 FEB - VIEN 3 MAR 1989
 LEXRES 316-565

184

	ERROR	F.E	F.C	P.L.R	P.L.Z.	A.C.C.C	F.P.L
316.	work (work)	1	1				[con]flicto. Cambio de [C] a [L]
317.	could (could)	1	5				re-Africa... (C) Sobregeneralización
318.	net (net)	1	1				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
319.	answer	2	7				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
320.	drugstore	5	2				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
321.	on corner	2	2				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
322.	shirts	3	3				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
323.	refrigerator	2	2				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
324.	sub	2	2				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
325.	also	1	0				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
326.	sub	1	1				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
327.	- shoe supplies	1	0				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
328.	- Where I can go & buy the (a) shoes? (where can I buy some shoes)	1	0				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
329.	- Annie	1	1				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]
330.	- brief (breast)	2	4				[con]flicto. Cambio de [h] a [j]

	FRASE	L.E	F.C	P.L.D	P.L.Z	A.C	C.C	F.U.E
331.	- where law# (working laws)	1	1					- Muestro la formación de
332.	- auditarive	1	2					- [L. 1] = [L. 2]
333.	- investigación y progreso	1	1					- Préstamo lingüístico
334.	- at the front (in)	1	1					- [L. 1] = [L. 2]
335.	- building	1	2					- [L. 1] = [L. 2]
336.	- in the front (the new)	1	1					- Gramática, Interferencia
337.	- italy	1	1					- [L. 1] = [L. 2]
338.	- teatras	1	1					- [L. 1] = [L. 2]
339.	- My sister # in Mexico	2	1					- Gramática, falta del
340.	- where can I buy some teatras?	1	2					- Gramática, cambio de
341.	- 50h tree ...	2	1					- Gramática, falta del
342.	- Is there a bank near here? there is a bank near	1	1					- Estrategias de comunicar
343.	- What time is it, please?	1	1					- Gramática, cambio de
344.	- It's 8:30	1	1					- Gramática, cambio de
345.	- It's 8:30	1	1					- Gramática, falta del
346.	- Let's get something to eat!	1	1		2		2	- Gramática, falta de un

	ENFOC	F.E	F.C	PCO	P.I.F.	A.C	C.C	F.O.L.L.
347.	- expensive expensive	1 4	1 4					- Fonética. Cambio de vocal: [e] vs [i]
348.	- able cheat (cheat)	1	0					- Fonética. Cambio de vocal: [e] vs [i] [e] vs [i] [e] vs [i]
349.	- What can we get / something to eat?	1	0					- Fonética. Interacción. [e] vs [i]
350.	- isn't Betty good	1	0					- Fonética. Falta del [e] vs [i]
351.	- dark (dark)	1	3					- Fonética. Tono en cambio de fonemas [b] vs [d]
352.	- I guess	1	1					- Fonética. Cambio de vocal: [e] vs [i]
353.	- idea	1	2					- Fonética. Interacción [e] vs [i] [e] vs [i]
354.	- Let's go there	1	1					- Fonética. Interacción [e] vs [i]
355.	- It's really nice	1	1					- Fonética. Falta de vocal: [e] vs [i] [e] vs [i]
356.	- something	2	3					- Fonética. El diátesis [e] vs [i] [e] vs [i]
357.	- what	2	0					- Fonética. Falta del [e] vs [i] [e] vs [i]
358.	- idea	2	0					- Fonética. Interacción [e] vs [i] [e] vs [i]
359.	- expensive	2	0					- Fonética. Interacción. [e] vs [i]
360.	- whatever	1	0					- Fonética. Interacción. [e] vs [i]
361.	- can't go either	2	0					- Fonética. Interacción [e] vs [i] [e] vs [i]

	ENFOQUE	F.L	F.C	P.L	P.L	A.C	C.C	F.D.E
362.	- but	2	0					- Fonética. Falta del [j] vs [ʌ]
363.	- sometimes to eat	1	0					- Fonética. Interferencia de los fonemas [s] y [z]
364.	- Can you go with us	1	0					- Fonética. Falta del [j] vs [ʌ]
365.	- Jónsry	1	0					- Fonética. Falta del [strategias de aprendizaje]
366.	- ideas	3	2					- Fonética. Interferencia "em" = [m] vs [n]
367.	- No, it's really cheap	1	0					- Gramática. Falta del verbo "be".
368.	- we can go there	1	0					- Fonética. Cambio de [j] vs [ʌ]
369.	- Can you go with us?	1	0					- Fonética. Cambio de [j] vs [ʌ]
370.	- either	1	1					- Fonética. Proyección de la [e] para [i]
371.	- with eat (why)	1	0					- (1) Fonética. Escalari
372.	- stay	1	0					- Fonética. Proyección de la [e] para [i]
373.	- wat	1	1					- Fonética. Cambio de [w] vs [h-w]
374.	- dirty	2	1					- Fonética. Falta del [d] vs [θ]
375.	- Are six o'clock (it's)	1	1					- Gramática. Interferencia de la estructura de la pregunta
376.	- It's 9:50 (what's) It's 9:50	1	1					- Fonética. Elemento extra
377.	- What time is it?	1	1					- Gramática. Ausencia de prenombre.

	EXORD	F.C	F.C	P.C	P.I.X	A.C	C.C	F.D.E
378.	- what's time is it?	1	0					Superficial. Simples. Inter- Sobregeneralización
379.	- let's run	1	1					Condiciones [a] vs [r] [a] vs [r]
380.	- let's read # # (a novel)	1	1					Frases de [a] vs [r]
381.	- let's listen # rock	1	1					Marcas de [a] vs [r] de Interferencia (17)
382.	- let's write (write)	1	1					Condiciones. Cuentas de [a] vs [r]
383.	- let's go to ready	1	0					Condiciones de [a] vs [r]. [a] vs [r]
384.	- let's ready your [a] list	1	1					de la [a] vs [r] generalización [a] vs [r]
385.	- let's	1	0					Condiciones. Inversión [a] vs [r]

SEMANA DIEZ
 LUN 6 MAR - VIER 10 MAR 1989
 ERRORES 386-415

169

NUMERO	F.C	F.C	P.C.P.I.S.	A.C	C.C	F.B.C
386.	- She's here again	1	1			Gramática: copias de la versión de la Práctico lingüístico
387.	- My car it has to...	1	1			Gramática: Sujeto más
388.	- Doesn't he has to...?	1	1			Gramática: Interrogación general
389.	- Can you go with us?	1	1			Gramática: Uso de
390.	- At 3:00 four first thing	3	3			Falta del fonema en esc. Falta del último fonema [+] vs [0]
391.	- cafeteria	1	1			Gramática: Interferencia [e] vs [i]
392.	- Is at the across from of the school.	1	1			Gramática: Preposición de la 2a
393.	- On the corner of stationary (estacionamiento)	1	1			Vocabulario
394.	- Come on with me!	1	1			Estrategias de comunic. (los corresponden)
395.	- study	2	2			Gramática: Falta del fonema [e] vs [i]
396.	- Let's get something to eat!	2	3			(1) vocabulario. Estrategia de aprendizaje
397.	- So dirty	3	10			Gramática: Falta del fonema [i] vs [e]
398.	- At the Green House please	1	1			Gramática: Cambio de 'e' - [e] vs [i]
399.	- sixty (sixteen)	1	2			Gramática: Cambio de [e] vs [i]

	ENUN	F.I	F.C	F.C.O	P.I.F.	A.C	E.C	F.V.C
01.	notebook (book)	1	0					- Fonética. Cambio
11.	Bar here	1	1					- Fonética. Combinación de sonidos. "aa" - [a] vs [i]
02.	sandwiches	1	3					- Fonética. Combinación de [z]
03.	sliced	2	3					- Fonética. Terminación [t]
104.	served	1	0					- Fonética. Terminación [r]
105.	today	2	1					- Fonética. Combinación de sonidos. "ay" - [ai] vs [ei]
406.	N. / 71 5 (One seventy-five)	1	1					- Fonética. Combinación de sonidos
407.	served	3	3					- Fonética. Terminación
408.	vegetables	2	2					- Fonética. Combinación de sonidos. "a" - [a] vs [e]
409.	They are (there)	1	1					- Gramática. Pronombre "are"
410.	large	1	1					- Fonética. Cambio de sonidos. "ar" - [a] vs [u]
411.	TANI (tan-qi)	2	1					- Fonética. Cambio de sonidos. "ai" vs [ai]
412.	\$1.35 One thirty dollars (A dollar thirty-five)	1	2					- Fonética. Combinación de sonidos
413.	When do you go out for the the supermarket?	1	1					- Gramática. Pregunta "When do you go out for the supermarket?"

	ERROR	F.T.	F.C.	PCO	P.S.	A.C.	C.E.	F.S.C.
414.	- Cu vat for your girlfriend (what do you get with your girlfriend?)	1	1					- Gramática: ausencia de preposición: "with". Cambio de preposición.
415.	- roast beef...	1	1					(27) Etimología de "roast" vs "roast".
416.	- Don't drink coke (coca)	1	1					Gramática. Cambio de significado: [C] vs [O]

SEMANA ONCE
 LUN 13 MAR - VIE 17 MAR 1969
 ERRORES 417-451

197

ERROR	F.C	F.C	R.C	P.T	A.C	C.C	F.O.E
417. - Keiko β born in Tokyo	1	1					- Gramática: falta de (estructura)
418. - β speak Japanese	2	2					- Gramática: estructura de (estructura)
419. - She drink β tea	1	1					- Gramática: falta de "s" (estructura)
420. - She eat β ...	4	5		4		1	- Gramática: falta de (estructura generalización)
421. - Nicole was born β Paris	1	0					- Gramática: falta de (estructura)
422. - She's practice β ballet	1	1					- Gramática: "e" extra (estructura de la "s" en 3a pers. presencia de la
423. - bodys	1	3					- Gramática: falta del [b] vs [v]
424. - Hans and Karl were born β Bonn	1	0					- Gramática: falta de (estructura)
425. - They are speak ... They speak German	2 1	2 1		2			- Gramática: estructura del (estructura) estructura: interferencia
426. - They eat food	1	1					- Gramática: estructura de (estructura)
427. - They do samba	1	1					- Gramática: estructura de (estructura)
428. - Pedro was born β Guadalajara and β speaks Spanish	1	1					- Gramática: falta de (estructura)
429. - Yes, I'd like β soup of carrot and a glass of wine	1	1					- Gramática: estructura: estructura: estructura de ... No corresponde a la estructura

LEONOR	F.E	F.C	EC	P.S.	A.C	C.C	F.O.E
430. - Would you like anybody?	1	1					fonética. Interferencia. [a] vs [e]
431. - Would you like something else? (else)	1	1					(?) falta de adjetivo
432. - Miss (mixed)	1	1					fonética. Interferencia de [s] vs [ks]
433. - Prof. Would you like anything else? Al. No, but a cup of coffee.	1	1					fonética. Interferencia de [s] vs [ks]
434. - Yes, I'd like a chicken sandwich.	1	1					fonética. Interferencia. ah! vs [a]
435. - The time is windy (weather) or It's windy	1	1					vocabulario. Interferencia
436. - I'd like a coffee	1	1					fonética. Interferencia
437. - Pie and piece (...and a piece of pie)	1	1					Sintaxis
438. - what kind of pie	2	2					Fonética. Ausencia del diptongo [i] - [i] v: [ai]
439. - Prof. Would that be all? Al. No, thank you. (yes, that's all)	1	1					fonética. Interferencia
440. - I'd like a sandwich... beef...	1	1					fonética. Interferencia de [a] vs [e]
441. - potatoes	1	1					fonética. Interferencia de [a] vs [e]
442. - what kind of pie?	1	2					fonética. Ausencia del diptongo [i] - [i] v: [ai]
443. - Prof. Anything else? Al. Yes, I think so.	2	2					estrategias de comunicación

LEONOS	F. I	F. C	F. C. O	P. I. J.	A. C	C. C	F. A. E
444. - Jess, I'd like a turkish sandwich.	1	0					[fonética] Cambio de fonemas [dʒ] vs [ʒ]
445. - What kind of cake do you have?	1	2					- [fonética] Cambio de fonemas [dʒ] vs [ʒ] Ausencia del diptongo
446. - the service	2	1					- [fonética] Acento [pave vs. apave]
447. - services	1	1					"
448. - Stems	1	1					[fonética] de diptongo "a" = [i] vs [ai] Cambio de fonema [i] vs [ai]
449. - lettuce	3	3					[fonética] Cambio de fonemas [l] vs. [ɹ]
450. - wash it	1	0					[fonética] Cambio de fonemas [ʃ] vs [ʒ]
451. - Prof. who do you live with? A1. Your cousin and your wife.	1	1					- [fonética] Cambio de fonemas [ɹ] vs [r] [ɹ] vs [r] [ɹ] vs [r]

ERRORES		r.e	r.c	r.c.d	r.i.f.	A.C	C.C	r.o.e
452.	Shoeday (Tuesday)	1	1					- [r] vs [t] vs [s]
453.	Mondel (Monday)	3	3					- [m] vs [n] vs [l] * u = [u] vs [i]
454.	- In light	1	1					- [r] vs [l]
455.	- Wack of the light	1	1					- [r] vs [l]
456.	- ounce	1	3					- [r] vs [l]
457.	Who do you live with?	1	1					- [r] vs [l]
458.	- I live at one hundred twenty five (a-fifth)	1	1					- [r] vs [l]
459.	- I live off family I live white	1 1 1 2						- [r] vs [l]
460.	- I live outclass	1	1					- [r] vs [l]
461.	- It's a channel 11	1	1					- [r] vs [l]
462.	- Prof. What's the program Al. "It's Nostalgia"	1	1					- [r] vs [l]
463.	- It's about actual (present topics)	1	1					- [r] vs [l]
464.	- What do you do in your fry time?	1	1					- [r] vs [l]
465.	- That's a good idea	1	1					- [r] vs [l]

	EXERC	r.c	r.c	p.c.b	p.c.e	A.E	r.c	T.D.f
466.	Prof. where do you live? Al. ¿ Nacionalidad	1	1					Gramática. Falta de [h] vs [g] [a] vs [e] [o] vs [u]
467.	Prof. who do you live with? Al. ¿ My parents	1	1					Gramática. Falta de [h] vs [g]
468.	What do you like to do read? ¿ Literature	1	1					Gramática. Interjección [e] vs [a] de sujeto más
469.	Prof. what's your favorite Al. ¿ What's favorite?	1	1					Gramática. Falta de [h] vs [g]
470.	until I get married	1	1					Fonética. Fonema en esp. [a] vs [o] [e] vs [i] [a] vs [e]
471.	They want to get married	1	0					Fonética: [h] vs [g]
472.	They want to experience life	1	0					Fonética. [o] vs [e]. [a] vs [e] Acento agudo vs. grave
473.	Independent	1	1					Fonética. Falta de [h] vs [g]
474.	- children	1	0					Fonética. Falta de [h] vs [g]
475.	- like	1	1					Fonética. Falta de [h] vs [g]
476.	- evening	1	0					Fonética. Falta de [h] vs [g]
477.	who do you like write? like walk? like which?	1 1 1	1 1 1					Fonética. (constantic [h] vs [g]) [a] vs [e] [o] vs [u]
478.	who do you live with?	2	1					- Fonética. Interjección
479.	Don't you ever get married?	1	1					.
480.	Who are you?	1	1					- Fonética (vocálicas) [h] vs [g]
481.	What's talk?	1	1					- Fonética. Transf. entonac

	FRASE	F.F.	F.C.	P.C.D.	P.F.	A.C.C.C.	F.U.E.
482.	- I work from my uncle (for)	1	1				- Gramática. Preposic. - Estrategias de comunic. - Morfología (uso de "for")
483.	- Prof. Do you like football? A1. No, I don't. What about you?	1	1				- Estrategias de comunic.
484.	- Prof. Do you like music? A1. Yes, I do. Yes, I do.	2 1	1 1				- Gramática. Concordancia - Morfología (uso de "do") - Estrategias de comunic. - Fonética. Interacción dg)
485.	- Prof. Do you like...? A1. Yes, I do. But I prefer... But I prefer a dancing.	1 1	1 1				- Gramática. Arreglo - Morfología (uso de "do") - Estrategias de comunic. - Gramática. Artículos extra
486.	- I prefer to read (read)	1	1				- Fonética. fonemas: "e4" = [e] vs [i]
487.	- I don't know if I sing	1	1				- Gramática (if) falta de - Morfología (uso de "do")
488.	- Prof. What kind of movies do you like? A1. Anykind (All kinds)	1	1				
489.	- movies (all kinds)	1	1				- Fonética. Cambio de [i] vs [e]
490.	- but especially	1	1				- Fonética. Falta de [i] [e] vs [i] - Gramática. Falta de la
491.	- I like music of <u>Southwestern</u>	1	1				- Sintaxis. (interferencia) - Morfología (uso de "do")
492.	- Prof. Do you like disco? A1. A little... No, I don't. I like classic music	1 1	1 1				- Estrategias de comunic. - Morfología (uso de "do") - Gramática. Falta de la
493.	- Prof. How often do you go to the fish market? A1. I go every day. I go every day.	1 1	1 1				- Estrategias de comunic.

ERROR	r.f.	r.c.	r.c.o.	r.i.d.	A.C.	C.E.	r.p.c.
494. - Would you like to practice soccer? [i] [u] [b] [i] [l] [i] [t] [i] [t] [i] [t]	1	1					- Vocabulario. [i] [u] [b] [i] [l] [i] [t] [i] [t] [i] [t]
495. - I'm sorry, I can't	1	0					- Fonología. Cambio de [ɔ:m] vs [ɔ:nt]
496. - I don't talk & play & No, I don't & ... I don't know & play soccer I don't know & play soccer	1 1 1 1	1 1 2 0					- Estrategias de comunicac.
497. - What about going watch T.V. What about watch T.V.?	1 1	1 1					- Gramática (17) - Falta de "to" (watching)
498. - do you like to read?	1	1					- Entonación. (Interf.)
499. - what kind of books do you like?	1	1					- fonética. Entonación (interferencia)
500. - favorite (favorita)	2	2					- Fonética. "a" vs. "ai": "a" = [a:] vs [a:i]
501. - excuse	1	0					- fonética. Acento grave vs. agudo
502. - How often do you go dancing?	1	1					- Estrategias de comunic. Preguntas fuera de contexto
503. - Tomiko likes math class (ver)	1	1					- Fonética: [a:] vs [a:] [a:] vs [a:]
504. - experience	1	1					- Fonética: [i:] vs [i:] "e" = [e:] vs [ɛ]
505. - Everyday I get off ...	3	3	1	2			- Gramática. Partícula "everyday"
506. - ...we go to the school	1	1					- Gramática: [t] vs [t]
507. - I come back to my home	1	1					- Gramática. Partícula "to"
508. - I had & great teacher	1	0					- Gramática. Omisión de artículo
509. - museums (museums)	1	2					- Fonética. "u" = [u] vs [u]

	FRON	F.C	F.C	P.C.D	P.I.F.	A.C	C.C	F.R.E
510.	- movies @ (movie theater)	1	1					Vocabulario
511.	- wait T.V.	1	0					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj]
512.	- English class	1	0					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]
513.	- I have to go know (now)	1	0					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]
514.	- We play@ tennis	1	2					Gramática: "play + to + V"
515.	- He's lived@	1	1					Gramática: Uso del verbo "live"
516.	- He's lived@	1	1					Gramática: Uso del verbo "live"
517.	- We play@ tennis	1	2					Gramática: "play + to + V"
518.	- Do you like @ read@ books?	2	2	1	1			Gramática: "like + to + V" "like + V" "like + gerundio" "like + to + V" "like + V" "like + gerundio"
519.	- favorite	1	2					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]
520.	- fry time	1	1					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]
521.	- go	1	1					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]
522.	- Would you like to play @ (tomorrow)	1	1					(?) [fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]
523.	- What does she do in your free time?	1	1					[fonética] Cambio de [ts] vs [rj] [rj] vs [ts]

	ERROD	F.C	F.C	PCB	P.T.S.	A.C	C.C	F.R.F.
524.	- wash 1.1.	1	0					[opé] - Cambio de [D] vs [L]
525.	- Prof. front's a student(5) Bash he...] Is he...]	3	5					Estrategias de comunicac de aprendizaje Escribió a [regenerall

REFERENCIAS

1. Jack C. Richards, s/a. "Error Analysis and Second Language Strategies" en John Schumann y Nancy Stenson. 1978. New Frontiers in Second Language Learning. USA: Newbury House Publishers, Inc. pp.41-42.
2. Eugenio Coseriu, 1943. Introducción a la Lingüística. México:UNAM. p.16
3. Noam Chomsky, 1966. "Northeast Conference" en John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op. cit., USA:Newbury House Publishers, Inc. p.1
4. Ronald Wardhaugh, s/a. "The Contrastive Analysis Hypothesis" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.12
5. Kenneth Croft. 1980. Readings on English as a Second Language. Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc. p.91
6. Douglas Brown. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall. pp.157-158.
7. Ibidem.
8. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. New Frontiers in Second Language Learning. USA: Newbury House Publishers, Inc. pp.3-4
9. Ibid., p.3
10. Ronald Wardhaugh, s/a. "The Contrastive Analysis Hypothesis" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit.,p.4
11. Ibidem.
12. Ibid., pp.15-16
13. Ibid., p.17
14. S.N. Sridhar. s/a. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft Op. cit., pp.103-106

15. S.P. Corder. s/a. "The Significance of Learner's 'Errors'" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.92
16. McNeill. 1966. cit.pos., S.P.Corder "The Significance of Learner's Errors" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.92
17. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.7
18. Jack C. Richards. 1971. "Error Analysis and Second Language Strategies" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.32
19. Ibid., pp.34 y 42
20. Ibid., p.34
21. S.N. Sridhar. s/a. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft Op.cit., pp.103-106
22. Corder. 1971. cit. pos., Sridhar, Op.cit., p. 106
23. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.3
24. Larry Selinker. s/a. "Interlanguage" en John Schumann y Nancy Stenson Op.cit., pp.114-115
25. S.P. Corder. s/a. "The Significance of Learner's Errors" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.93
26. Larry Selinker. s/a. "Interlanguage" en John Schumann y Nancy Stenson, Op.cit., p.117
27. Idem. p.118
28. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.7
29. S.N. Sridhar. s/a. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft Op.cit., p.108
30. Nenser, W. 1971. cit.pos., John Schumann y Nancy Stenson. Op. cit., pp. 10-11
31. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p. 122
32. S.N. Sridhar. s/a. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft Op.cit., p.105
33. S.P. Corder. s/a. "The Significance of Learner's Errors" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.95

34. S.N. Sridhar. s/a. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft Op.cit., pp. 106-107
35. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.6
36. Jack Richards. s/a. "Error Analysis and Second Language Strategies" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.45
37. Weinreich. 1953. cit.pos., S.N. Sridhar "Contrastive Analysis and Interlanguage. Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft Op.cit., p.94
38. Jack Richards. s/a. "Error Analysis and Second Language Strategies" en John Schumann y Nancy Stenson. Op. cit., p.35
39. Idem., p.49
40. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.6
41. Larry Selinker. s/a. "Interlanguage" en John Schumann y Nancy Stenson Op.cit., p.115
42. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.10
43. Ibidem., p.10
44. S. N. Sridhar. s/a. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. Three Phases of One Goal" en Kenneth Croft. Op.cit., p.113
45. John Schumann y Nancy Stenson. 1978. Op.cit., p.9
46. Jack Richards. s/a. "Error Analysis and Second Language Strategies" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.34
47. Ibidem., p.50
48. Ibidem., p.35
49. Stig Johansson. 1975. "The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis" en ELT. V.XXIX No.3, p.249
50. S.P. Corder. s/a. "The Significance of Learner's Errors" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.37
51. Larry Selinker. s/a. "Interlanguage" en John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., pp.124-125
52. Ibidem., p.125
53. Ibidem., p.126

54. Ibidem., p.127
55. Ibidem., pp.127-130
56. A.R.B. Etherton. s/a. "Error Analysis: Problems and Procedures"
Fotocopias CELE,UNAM. p.78
57. Ronald Wardhaugh. s/a. "The Contrastive Analysis Hypothesis" en
John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.15
58. Jack C. Richards. s/a. "Error Analysis and Second Language Strategies"
John Schumann y Nancy Stenson. Op.cit., p.50
59. Ibidem., p. 50

BIBLIOGRAFIA

- Andrew, Patricia. 1983. Estrategias de comunicación en base al análisis de errores. Trabajo para la Maestría en Lingüística Aplicada. Fotocopias CELE, UNAM.
- Abbott, Gerry. 1980. "Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors" IRAL, Vol.28
- Brum, María; Dohmann, Gudrun. s/a. Análisis de errores. Gramática pedagógica. Diseño de cursos. Algunos aspectos para un curso de producción en alemán.
- Carpuzano, Elvia. 1985. Investigación del uso de las estrategias de la comunicación. Trabajo para la Maestría en Lingüística Aplicada. Fotocopias CELE, UNAM.
- Corder, Stephen Pit. 1971. "Describing the Language Learner's Language" en CILT Reports and Papers 6.
1973. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth: Penguin.
s/a. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" en Richards, Jack, O. ed. 1974. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Coulter, Kenneth. 1968. Linguistic Error-Analysis of the Spoken English of Two Native Russians. Unpublished M.A. thesis, University of Washington.
- Croft, Kenneth (ed). 1980. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. (Three Phases of One Goal)" en Readings on English as a Second Language. 2d. ed. Cambridge Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc.
- Douglas, Brown. 1980. "The Contrastive Analysis Hypothesis" en Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall.
1980. "Error Analysis: The Study of Learner's Interlanguage" en Principles of Learning and Teaching. Prentice Hall.
- Dusková, L. 1969. "On the Sources of Errors in Foreign Language Learning" en International Review of Applied Linguistics 7.

- Etherton, s/n. s/a. Error Analysis: Problems and Procedures. Fotocopias CELE, UNAM.
- Fillmore, C.J. 1965. "On the Notion of Equivalent Sentence Structure" The Ohio State University Project on Linguistic Analysis. Report 11
- Fries, Charles C. 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gómez, Ma. Eugenia. 1981. Análisis de errores de lectura oral en lengua materna (niños). Trabajo para la Maestría en Lingüística Aplicada. Fotocopias. CELE, UNAM.
- Hildreth, Ann. 1981. Proyecto semestral en didáctica, análisis de errores y gramática pedagógica. Trabajo para la Maestría en Lingüística Aplicada.
- Jain, Mahavir. 1969. Error Analysis of an Indian English Corpus. Unpublished paper. University of Edinburgh.
- Jakovovits, L.A. Foreign Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- James, Carl. 1974. "Linguistic measures for error gravity". Reprintend from University of Aston in Brimingham, Costa Green.
- Kellerman, Eric. 1978. Transfer and non-transfer: where we are now. Paper at the BERN Colloquium.
- Lambert, W.A. 1966. Some Observations on First Language Acquisition and Second Language Learning. (Mimeograph)
- Lee, W.R. 1968. "Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Foreign Language Teaching" an Alatis James E. ed., Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Monograph series on Languages and Linguistics, No.21. Washington, D.C.: Georgetown University.
- Lenneberg, Eric H. 1967. Biological Foundations of Language. John Willey and Sons Inc.
- Patnaik, B.N. 1976. Contrastive Analysis and Its Pedagogic Implications. India: Central Inst. of English and Foreign Languages, Hyderabad.
- Richards, Jack C. 1971. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". English Language Teaching 25 (Paper delivered at TESOL Convention, San Francisco, March, 1970).
- . 1975. "Error Analysis: Source, Cause and Significance". Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- . 1975. The Context for Error Analysis. Regional Language Centre. Singapore. Prepared as a Plenary Paper for the TESOL Convention, Los Angeles, March 1975.

- Rossipal, H. 1972. Om felanalys och om en felanalys av svenskers tysk. Sprackrörskning i relation till språkunder visning. (Edited by S. Lindgren et, al.) Copenhagen. Nordik Sommer. Universitets General Sekretariat, Fiolstraede.
- Said, Ait-Ouadda. 1986. Interlenguaje y Estrategias de Comunicación en base al Análisis de Errores. Trabajo para la Maestría en Lingüística Aplicada. Fotocopias CELE, UNAM.
- Schachter, Jacquelyn. s/a. "An Error in Error Analysis" en Language Learning. Newbury House.
- Sellinker, Larry. "Interlanguage" en Richards, Jack. ed. 1975. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Sridhar, S.N. Perceptual and Cognitive Determinants of Syntactic Structures: A Cross-Linguistic Study in Sentence Production. Urbana-Champaign: University of Illinois Ph. D. dissertation.
- Stig, Johansson. 1975. "The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis" ELT V.29. No.4
- Tarone, Elaine and et. al. "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies".
- Wardhaugh, Ronald. 1974. "Contrastive Analysis" en Topics in Applied Linguistics. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Wenreich, Uriel. 1953. Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York.
- Whitman, Randal. 1970. "Contrastive Analysis: Problems and Procedures". Language Learning 20.
- Wolfe, D.K. s/a. "Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching". Language Learning 17.
- . 1987. "Error Analysis Abstracts" en Language Teaching (The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics). Cambridge University Press. pp. 26, 102, 123, 124, 138 238, 258.
- . 1987. "Error Analysis Abstracts". Linguistics and Language Behavior Abstracts. (LLBA). USA. Vol. 21, No.3. p.1145
- . 1988. "Error Analysis Abstracts" Lingüística Aplicada Hoy. Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras CCH-UNAM. Vol.2. pp. 10-51