



Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ACATLAN

**“ANALISIS DE ERRORES EN LA PRODUCCION ESCRITA
DE LOS ALUMNOS DEL 5º NIVEL DE INGLES
DE LA ENEP ACATLAN, UNAM”.**

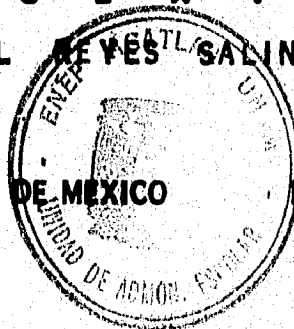
T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
JOSE ANGEL DE VES SALINAS

ACATLAN, EDO. DE MEXICO

1996



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 esta 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.

ANÁLISIS DE ERRORES
EN LA
PRODUCCIÓN ESCRITA
DE LOS
ALUMNOS DEL 5º NIVEL DE INGLÉS
DE LA
ENEP ACATLÁN, UNAM.

*Mi gratitud a todas las personas que
han confiado en mi y me han apoyado a lograr mis anhelos.*

Mis Padres, hermanos, el Círculo, mis amigos,

El MPUC y Juan

mis maestros.

Kathy muchas gracias por tu valiosa ayuda.

Angel.

*¿...Mariposa...? ¿Qué es Mariposa?
- Es lo que tú en realidad quieres SER.*

Al SER que me ha obsequiado el don más preciado: la Vida,

y con ello me lo ha dado todo.

Por el regalo de tener A.L.A.S.

Y a mis PADRES, que han cuidado de la vida,

quienes con su amistad, cariño y entrega

me enseñaron a VOLAR.

INDICE

INTRODUCCIÓN	I
OBJETIVO.	III
CONTRIBUCIONES PREVIAS.	V
METODOLOGÍA.	VI
CORPUS.	VIII
CONSTRUCTOS TEÓRICOS.	VIII
CAPÍTULO I: EL ERROR	1
1.1. EL ERROR Y EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA.	1
1.1.1. DEFINICIÓN DEL ERROR.	2
1.1.2. TIPOS DE ERROR.	4
1.1.3. CAUSAS DEL ERROR.	12
1.2. LA PRODUCCIÓN ESCRITA.	20
1.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA.	22
1.2.2. EL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA.	30
CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE ERROR	34
2.1. ANTECEDENTES.	34
2.1.1. EL MÉTODO AUDIO-LINGUAL.	35
2.1.1.1. El Estructuralismo.	35
2.1.1.2. El Conductismo.	36
2.1.1.3. El Análisis Contrastivo y su Hipótesis.	38
2.1.1.4. El Método Audio-Lingual y El Error.	40
2.1.1.5. El Método Audio-Lingual y sus Limitaciones.	41
2.1.2. NUEVOS ENFOQUES METODOLÓGICOS.	44
2.1.2.1. Gramática Transformacional Generativa.	44
2.1.2.2. Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje.	48
2.1.2.3. Estudios Sobre la Adquisición del Lenguaje.	50
2.1.2.4. La Nueva Concepción del Error.	51

2.2. EL ANÁLISIS DE ERROR.	53
2.2.1. CONDICIONES EN QUE SURGE.	53
2.2.2. EL ANÁLISIS DE ERROR Y SU PROPUESTA.	54
2.2.3. EL VALOR PEDAGÓGICO DEL ERROR.	55
2.2.3.1. Interlenguaje.	57
2.2.4. UTILIDAD DEL ANÁLISIS DE ERROR.	59
2.2.5. ETAPAS DEL ANÁLISIS DE ERROR.	59
2.2.6. LIMITACIONES DEL ANÁLISIS DE ERROR.	61
CAPÍTULO III : MODELOS DE CLASIFICACIÓN	66
3.1. MODELOS EXISTENTES.	67
3.1.1. TAXONOMÍA BASADA EN LA SISTEMATICIDAD DEL ERROR.	67
3.1.2. TAXONOMÍA COMPARATIVA.	69
3.1.3. TAXONOMÍA BASADA EN LA CATEGORÍA LINGÜÍSTICA.	70
3.1.4. TAXONOMÍA BASADA EN LA ESTRATEGIA SUPERFICIAL.	71
3.1.5. TAXONOMÍA BASADA EN EL EFECTO COMUNICATIVO.	72
3.2. SELECCIÓN DEL MODELO.	74
LAS CATEGORÍAS DE CLASIFICACIÓN DEL MODELO.	77
CAPÍTULO IV : ANÁLISIS DE RESULTADOS	83
CORPUS.	84
IDENTIFICACIÓN.	84
CRITERIOS PRÁCTICOS DE CLASIFICACIÓN.	86
FORMATO.	86
ORGANIZACIÓN DE LAS CLASIFICACIONES DEL MODELO.	87
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.	88
CONCLUSIONES	108
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXO 1 : MODELO DE POLITZER Y RAMÍREZ.	
ANEXO 2 : COMPILACIÓN DE ERRORES	

INTRODUCCIÓN

La presencia del error en el proceso de aprendizaje de una lengua es una constante. El error se presenta sea cual sea el contexto en el que se lleve a cabo el aprendizaje. No obstante, la reacción ante el error varía dependiendo del contexto de aprendizaje, la gravedad del error y la situación en que se comete.

Es quizá en la enseñanza-aprendizaje formal de un idioma -en un salón de clase, con un instructor, un programa y un método específico- donde las posturas que se toman con respecto al error son más variadas y marcadas. Históricamente, nos dice Corder, han habido dos corrientes:

*In the field of methodology there have been two schools of thought in respect to learners' errors. Firstly the school which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed in the first place, and therefore the occurrence of errors is merely a sign of the present inadequacy of our teaching techniques. The philosophy of the second is that we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts. Our ingenuity should be concentrated on techniques for dealing with errors after they have occurred.*¹

El error siempre ha estado presente al aprender un idioma, sin importar el método con el que se aprenda, ni las bases teóricas, lingüísticas y de aprendizaje que sustenten dicho método.

Hasta hace unas décadas se creía que el error entorpecía el aprendizaje, por ello en algunos métodos se buscaba evitarlo y erradicarlo por completo, sin lograrlo en absoluto, a pesar del gran esfuerzo dedicado a ello.

Sin embargo, a raíz de un interés creciente centrado en el aprendizaje y el aprendiente el error ha ganado la atención de los investigadores quienes lo han convertido en objeto de bastantes y muy variados estudios. Dicho enfoque busca por un lado una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de un idioma, de sus constantes, y por otro identificar aquellos factores que lo facilitan, con el fin de mejorar las técnicas de enseñanza.

En la actualidad la manera en que se percibe el error ha cambiado. Este ha cobrado un valor como parte importante e integral del proceso de aprendizaje de un idioma.

No obstante, la manera en que se le da tratamiento ha variado muy poco, y generalmente se limita a la corrección del mismo. Se presta atención al error luego que éste ocurre, y la manera en que se le da tratamiento queda al criterio y experiencia del maestro. Se podría decir que el problema del error se aborda de manera intuitiva, pues se conoce y trabaja con el resultado, el error en sí, pero se desconocen los procesos que lo originaron y que éste sigue.

Teachers, as Corder remarks, are more concerned with how to deal with errors than with what causes them. ²

Si sólo se trata al error como algo fortuito y momentáneo, aun cuando nuestra percepción de él haya cambiado, poco podremos hacer en esta área para facilitar el aprendizaje. Para darle un tratamiento pedagógico más adecuado es necesario que a la idea que tenemos del error se conjunten las acciones pertinentes.

Hacer del error un objeto de estudio para comprender su naturaleza, los procesos que lo originan y sus tipos, nos permitirá entender de manera más

profunda y completa el proceso de aprendizaje de una lengua. Esto nos proporcionará mayores y mejores bases teóricas y prácticas para darle un tratamiento adecuado mediante el mejoramiento de las técnicas de enseñanza, que resultará en la optimización del aprendizaje, haciendo del error un elemento de apoyo y referencia que dinamice la tarea del aprendizaje de un idioma y no la obstruya. En la medida en que entendamos la fenomenología del error estaremos en una mejor situación para darle un tratamiento pedagógico apropiado.

OBJETIVO.

A saber el Análisis de Error (AE) consta de tres etapas.

*There are three stages in error analysis: recognition, description and explanation.*³

Mediante este estudio se pretende aplicar las dos primeras etapas -Identificación y descripción- a los errores cometidos en la sección de producción escrita del examen de posesión de idioma en inglés; del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP Acatlán, UNAM.

Al respecto es conveniente aclarar los alcances de este trabajo. La razón por la cual sólo se aplicarán las etapas de identificación y descripción se debe a la naturaleza del estudio y a las condiciones en que se realizó. El trabajar con la última etapa del AE, la explicación de los errores implica determinar las causas de los mismos, los procesos psicolingüísticos que intervinieron o entraron en juego al momento de producir el error, lo cual requiere de estudios más prolongados, especializados, y multidisciplinarios, ya que como afirman varias autoridades en el tema, determinar las causas de un error es una acción intrínsecamente ambigua e intuitiva.

*It will be clear by now that when it comes to accounting for particular errors made by a learner there is a large area of uncertainty and speculation. In very many cases there appear to be several simultaneous processes going on: transfer, overgeneralization, faulty categorization, not to mention lapses and syntactic blends which operate in the planning and execution of an utterance.*⁴

Basta observar detenidamente el proceso de aprendizaje de un idioma para descubrir su naturaleza multidimensional, en él, diversos procesos de pensamiento interactúan con diversas estrategias de aprendizaje y comunicación. Luego entonces, en el momento en que un sujeto produce una oración todos estos procesos trabajan simultáneamente reforzándose entre sí.⁵ Esto dificulta el atribuir un error a una causa en particular, pues sería artificial querer describir de manera monolítica un fenómeno que opera de manera multidimensional.⁶

Otra razón por la que no se realizó la última etapa, se debe a que en los casos en los que se ha trabajado con la explicación psicolingüística de los errores, se ha hecho mediante estudios longitudinales, con un número reducido de individuos. Con ello el investigador se familiariza con los errores comunes que comete el sujeto y consecuentemente obtiene una visión más amplia y exacta del interlenguaje del individuo. Esto le facilita identificar las constantes en el interlenguaje del sujeto y así tener criterios más sólidos y firmes para determinar las posibles causas de un error.

Por el contrario, este estudio es un estudio transversal, es decir, es la primera vez que se entra en contacto con la producción lingüística de los sujetos estudiados, lo que dificulta la posibilidad de determinar las causas de un error sin detrimento de la validez, objetividad y confiabilidad de los resultados del estudio. Por otra parte, la amplitud de la población estudiada representa otra variable, ya que mediante este trabajo se pueden conocer las características generales del interlenguaje de la población, pero no las características específicas del interlenguaje de cada sujeto, elemento de vital importancia para determinar las causas psicolingüísticas de un error.

Este proyecto no pretende sugerir el tratamiento pedagógico de los errores, ya que esa etapa y la de evaluación de los mismos, que es previa a la corrección, rebasa los alcances de un análisis de errores.

Las tres etapas del AE, identificación, descripción y explicación, se continúan con la evaluación de los errores y la corrección o tratamiento pedagógico de los mismos, pero de ninguna manera son parte del proceso de AE, sino continuación de éste. De hecho se espera que los resultados de un AE se retomen y apliquen en la evaluación y propuesta de tratamiento de los errores, pero si éste no se realiza no por ello el AE queda incompleto.

Tanto la evaluación de los errores como su corrección y tratamiento requieren de un estudio detallado y específico que lo constituyen en un tema de estudio en sí mismo.

Los errores identificados mediante este análisis se reportarán de manera clara y concreta auxiliándonos de un modelo lingüístico que permita una visión general y exacta de los principales tipos de error que cometen los sujetos estudiados.

Creemos que de esta manera los maestros del CIE podrán utilizar éste análisis para:

- Identificar aquellas áreas del idioma que los aprendientes aún no dominan o desconocen, y que por tanto les causan problemas en su uso -errores;
- Prevenir que dichos errores no ocurran,
- Dar tratamiento pedagógico en caso de que dichos errores se presenten;
- Reforzar la enseñanza, o bien la reenseñanza, de aquellos aspectos específicos del idioma que requieran una atención especial por ser más problemáticos para los alumnos.

CONTRIBUCIONES PREVIAS.

El creciente interés por hacer del error un objeto de estudio que nos permita descubrir las características del proceso de aprendizaje de un idioma, se ha visto concretizado en varias investigaciones, análisis y estudios acerca de la manera en que se desenvuelven y progresan en el aprendizaje de un idioma, sea éste la Lengua Materna (L1) o una Segunda Lengua (L2), tanto niños como adultos, en

situaciones formales o informales. Un compendio de algunos de estos trabajos aparece en el capítulo siete del libro "Language 2" de Dulay, Burt & Krashen (1982: 180-181, 184-185.). La mayoría de estos estudios se ha realizado en el extranjero; sólo en algunos de ellos la L1 es el español y la L2 es el inglés

En México son pocos los estudios realizados al respecto. Se podrían citar algunos, por ejemplo, los realizados en la Facultad de Filosofía y Letras por alumnos de Letras Inglesas, e Italianas; algunos de los trabajos semestrales y una tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada que se imparte en el CELE de la UNAM, además de una tesis de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Los trabajos más afines al presente son dos, uno de ellos una tesis de la Lic. en Lengua y Literatura Italiana, que consiste en un análisis de los errores en la producción escrita en italiano de estudiantes hispanohablantes. El estudio incluye estudiantes de los niveles básico, intermedio y avanzado. El otro es también una tesis, sólo que en este caso, de la Lic. en Enseñanza de Inglés. Consiste en un Análisis de Error (AE) aplicado a las observaciones de un curso básico de Inglés. Se trata de un estudio longitudinal con duración de un semestre acerca de la producción lingüística de los alumnos al aprender Inglés como lengua extranjera, para después analizar las etapas por las que atraviesa dicha producción durante el proceso de aprendizaje.

METODOLOGÍA.

Para el desarrollo de este proyecto será necesario tratar algunos puntos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 y la Psicolingüística, que son relevantes para sustentar este trabajo.

Es conveniente hacer una revisión de las teorías lingüísticas y psicológicas que fueron los antecedentes inmediatos, y las bases para el desarrollo del Análisis de Error (AE).

En el primer capítulo se iniciará con la teoría acerca del error - los tipos y sus causas. Asimismo, se revisará lo que es la producción escrita, sus características, y lo que constituye un error en esta habilidad.

En el segundo capítulo se hará una revisión de las teorías lingüísticas y psicológicas que fueron los antecedentes inmediatos, y las bases para el desarrollo del Análisis de Error, como son: el Método Audio-Lingual, en él que se conjuntan el Estructuralismo y el Conductismo, así como el Análisis Contrastivo. En seguida expondremos la teoría Chomskiana de la Gramática Transformacional Generativa y la teoría cognoscitiva del aprendizaje, y los estudios acerca de la adquisición y aprendizaje de un idioma que se desarrollaron a raíz de estas teorías.

En una segunda parte del mismo, analizaremos cómo el error adquiere una nueva perspectiva dentro del campo de la enseñanza de idiomas con el Análisis de Error. Revisaremos las condiciones en que surge, sus objetivos, y principios en los que se basa. Estudiaremos el valor pedagógico del error y de su estudio, y la relación del AE con el Interlenguaje; para centrarnos en las etapas, alcances y limitaciones del AE.

El tercer capítulo busca presentar los diferentes modelos de clasificación de errores que propone la literatura al respecto para la realización de un AE. También se presentará el modelo elegido para la realización de este proyecto, amén de que se expondrán y explicarán los criterios utilizados para su elección.

Los resultados obtenidos de este análisis de error, así como la metodología utilizada en su recolección y tratamiento se reportarán en el cuarto capítulo. Dichos resultados se presentarán junto con porcentajes, gráficas y su interpretación, que muestran la frecuencia con que ocurren los tipos de error identificados.

Finalmente se enunciarán las conclusiones que se obtengan de este análisis de error.

Los errores identificados mediante este estudio se reportarán en un anexo especial, auxiliándonos para ello del modelo lingüístico seleccionado para la realización de este análisis de error, que permita una visión general y exacta de los principales tipos de error que cometen los sujetos estudiados.

CORPUS.

El "Corpus" para este proyecto lo tomaremos del examen que la UNAM, a través del CIE de la ENEP Acatlán, pide como requisito para otorgar al examinado la constancia de posesión del idioma inglés. Este examen se aplica a los alumnos que han concluido el 5º nivel de inglés; el nivel más alto que ofrece el CIE en la modalidad de Plan Global, es decir, que cubre las cuatro habilidades: producción oral y escrita, y comprensión auditiva y de lectura. De igual manera, el examen evalúa estas cuatro habilidades. Para los propósitos de este proyecto sólo retomaremos la sección de producción escrita, la cual constituirá el Corpus para el análisis de errores que propone este proyecto.

CONSTRUCTOS TEÓRICOS.

Es conveniente aclarar a que se refieren y que se entiende por algunos términos que constantemente se utilizarán a lo largo de este trabajo.

Lengua Materna.

Se refiere a la primera lengua que un sujeto aprende después de nacer. Generalmente es el idioma que se habla en la región geográfica donde se vivió en la infancia temprana. El término se entiende y se usa en este trabajo como usualmente es utilizado en otros estudios. Por propósitos prácticos y debido a su constante uso en este trabajo se le abreviará como: L1.

Segunda Lengua.

Usualmente, en la literatura de la enseñanza de idiomas, se entiende como aquella lengua que el sujeto aprende después de su Lengua Materna, sin importar si en realidad es ésta la segunda, tercera o sexta lengua que aprende.

Algunas veces, se diferencia entre Segunda Lengua y Lengua Extranjera refiriéndose al contexto de aprendizaje.

Segunda Lengua se utiliza para aquella situación en que se aprende un idioma en el país en el que se habla, por ejemplo, inglés en los Estados Unidos, reservando el término Lengua extranjera para referirse al aprendizaje de un idioma en un lugar donde no se utiliza como el principal medio de comunicación, por ejemplo, inglés en México.

En este trabajo se utilizará sólo con la primera connotación, el idioma que un sujeto aprende después de su Lengua Materna. Asimismo, por fines prácticos se le abreviará como: L2.

Otro término comúnmente utilizado es el de Lengua Meta para referirse a la lengua que el sujeto está aprendiendo y que aún no domina totalmente, pero que es el objetivo final del aprendiente. Por ello se le llama Meta pues la meta del aprendiente es el dominio de la misma.

Las características de este estudio no exigen una distinción en el uso de los términos Lengua Meta y Segunda Lengua por lo cual se optó preferentemente por el último: Segunda Lengua (L2), aunque algunas veces se utiliza también el primero.

Otro término que se utiliza con frecuencia es el de Aprendiente, que hace alusión al sujeto que aprende algo, en este caso un idioma. No se utilizó Alumno porque éste connota el aprendizaje de manera formal, en un salón de clases.

A pesar de que en este proyecto la mayor parte de las veces nos referimos a un contexto formal, hay casos en que nos referimos de manera general al aprendizaje de un idioma sin importar si se trata de un aprendizaje formal o

informal. Por ello, para evitar el uso de demasiada terminología se optó por Aprendiente que alude a la situación de manera neutral.

Existen términos que debido a su uso frecuente y para fines prácticos se optó por abreviarlos una vez que ya han sido mencionados, estos son: Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Error (AE), e Interlenguaje (IL).

Siempre que se utilice un término de uso común en la terminología de la enseñanza de idiomas se hará con su traducción al español y el equivalente en inglés se presentará entre paréntesis.

- ¹ Corder, S. P. "The Significance of Learners' Errors" en *Error Analysis*. London: Longman. 1978. p. 20.
- ² Richards, Jack C. "Error Analysis and Second Language Strategies" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976. p. 47.
- ³ Corder, S. P. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. p. 126.
- ⁴ Corder, S. P. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 290.
- ⁵ Littlewood, Williams T. "Errors and Learning Strategies." en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 30.
- ⁶ Tarone, Elaine; Cohen, Andrew D. & Dumas, Guy. "A Closer Look at some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies" p. 86.

CAPÍTULO I

EL ERROR

Siempre que se presenta una situación de aprendizaje, cualquiera que ésta sea, se corre el riesgo de no utilizar o aplicar correctamente la habilidad o destreza adquirida, es decir, de equivocarse o cometer un error. El aprendizaje de un idioma no es la excepción.

1.1. EL ERROR Y EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA.

La presencia del error al aprender una lengua, sea ésta la Lengua Materna (L1) o una Segunda Lengua (L2), es un fenómeno siempre presente, es decir, es una constante. Esto ocurre sin importar el contexto en que se lleve a cabo el aprendizaje; formal o informal, como segunda lengua o como lengua extranjera.

¿Pero qué es el error? ¿En qué consiste?

1.1.1. DEFINICIÓN DEL ERROR.

La lingüística concibe el error como una producción lingüística que difiere de la norma y del uso de una lengua. Es una emisión que un hablante nativo de la lengua en situaciones normales difícilmente utilizaría para comunicarse.

En el campo de la enseñanza de idiomas cuando se habla de un error generalmente viene a nuestra mente la idea de una producción lingüística u oración mal estructurada. Sin embargo, el uso del término error no se debe limitar únicamente a la estructura o construcción gramatical o sintáctica de la frase.

The apparent grammaticality or ungrammaticality of a learner's utterance is therefore of only partial relevance for error identification, since apparently well-formed utterances may be unsusceptible of plausible interpretation in their context, whilst fairly grossly ungrammatical utterances may readily receive plausible interpretation.

Para determinar si una emisión es errónea, se debe prestar atención a dos criterios: la Precisión Lingüística de la frase y la Propiedad de la misma; es decir, que la construcción sea apropiada al mensaje, el contexto social y a la situación concreta en que se emite.

La Precisión Lingüística (Accuracy) se refiere a la construcción o estructura de la frase. Tiene que ver con la sintaxis y la gramática de la misma, es decir, que cada elemento constituyente de la oración esté adecuadamente utilizado, y ubicado en el lugar correcto.

La Propiedad de la oración (Appropriateness) implica el uso de la lengua en relación al contexto social en que se lleva a cabo la comunicación. Generalmente retoma cuestiones de registro y estilo; la situación y relación del ejecutante con respecto a su interlocutor; y que la forma de la frase sea adecuada al contenido del mensaje, y al contexto social y situación en que se emite.

Al respecto Corder nos dice lo siguiente:

The utterances of a learner can be roughly classified into three categories: superficially deviant; superficially well-formed and appropriate in the context; and superficially well-formed but inappropriate.

Hay oraciones que por su estructura sintáctica no existe la menor duda de que son erróneas, por ejemplo:

What's major have at the University.

Se trata de una oración con un Error Evidente³ (Overtly Erroneous = Superficially Deviant). Estos errores pueden ser de tipo gramatical, léxico o fonológico.

Por otra parte hay enunciados gramaticalmente aceptables y que sin embargo, no son apropiados a la situación o contexto en que son expresados, o al mensaje que el hablante intenta comunicar. Parecen correctos a simple vista, pero en realidad no lo son, por ejemplo:

...so I lent her 50 pesos.

Esta oración es gramaticalmente correcta, pero antecedida por la oración "I didn't have any money" nos damos cuenta que el sujeto en realidad quiso decir: "I borrowed 50 pesos from her." y no "I lent her..." en este caso estaríamos hablando de un Error Encubierto⁴ (Covertly Erroneous = Superficially Well-formed but inappropriate).

Recognition of error is thus crucially dependent upon correct interpretation of the learner's intentions...

The recognition of error, then, depends crucially upon the analyst making a correct interpretation of the learner's intended meaning in the context.⁵

En estos casos la interpretación lingüística de la frase dentro del contexto en el que ocurre es determinante para identificar un error. El significado de la frase es un factor de suma importancia que no se debe descuidar en la valoración de un error, ya que el significado de la frase debe corresponder a lo que, por el contexto se infiere, intentó expresar el sujeto mediante esa producción lingüística.

An analysis which does not take this into account overlooks an important principle which every teacher knows: the importance of context as an aid in deciphering student speech.⁶

Incluso Corder nos dice que existen oraciones correctamente estructuradas que son apropiadas al contexto y que sin embargo, son Correctas

por Azar⁷ (By Chance). Como en el caso de construcciones u oraciones que el alumno aprende o memoriza como frases idiomáticas o prefabricadas (Prefabricated Pattern), y que para él funcionan como una unidad, sin entender del todo su funcionamiento gramatical interno, ya que estas frases pueden estar más allá de su conocimiento acerca de la Segunda Lengua (L2) y su funcionamiento.

Estas frases prefabricadas forman parte de lo que el alumno conoce acerca de la L2, pero no entiende el funcionamiento gramatical interno de las mismas; por ello, no han sido asimiladas e integradas completamente a la estructura cognoscitiva del aprendiente.

El aprendiente usa estas construcciones prefabricadas cada vez que una determinada situación le sugiere que es una oportunidad propicia para utilizarlas correctamente. Sin embargo, como se guía por la intuición acerca del funcionamiento de la frase y de los posibles contextos en los cuales se puede utilizar y no por la comprensión del funcionamiento gramatical de la frase en sí misma, algunas veces acierta en su uso y otras tantas no.

En la identificación y valoración de un error, es importante, como ya se expuso, atender tanto a la Precisión Lingüística como a la Propiedad de la frase. Asimismo, será de vital importancia interpretar dicha frase en el contexto en que ha sido expresada para determinar si lo que expresa la oración fue lo que el sujeto intentó comunicar.

1.1.2. TIPOS DE ERROR.

Los investigadores del tema observan que no todas las producciones que difieren de la norma de uso de una lengua son iguales, y las ordenan en clases o tipos dependiendo de sus características.

Existen varios criterios para la agrupación de los errores de acuerdo a su tipo. Uno atiende a la sistematicidad con que éstos ocurren; otros parten de sus

causas; algunos se basan en el elemento del idioma que ha sido afectado por el error, o bien, en la manera en que las reglas del idioma fueron quebrantadas; otros más, atienden a la gravedad del error mismo con respecto al proceso de comunicación.

Cabe mencionar que los dos primeros criterios que se mencionaron retoman cuestiones de la psicolingüística y del proceso de aprendizaje para la agrupación de los errores en tipos específicos; mientras que los dos posteriores se remiten, para tal efecto, a cuestiones de la lingüística y de la estructura del idioma, así como del proceso de comunicación.

En este capítulo se dará una breve explicación acerca de estos criterios, cuidando cubrir los aspectos más importantes y relevantes de cada uno.

De ningún modo pretende ser una exposición exhaustiva pues existen al respecto gran cantidad de libros. Asimismo, la información al respecto es inagotable y no existe aún un consenso entre los mismo investigadores.

En este apartado se pretende exponer de manera breve y concisa los tipos de error más representativos, ya que este capítulo sólo pretende mostrar la diversidad de tipos de errores que existen y los criterios que se han utilizado en un intento por agruparlos.

En un capítulo posterior -el tercero- se abordarán más ampliamente algunos de estos criterios pero ya como parte de modelos especialmente diseñado para la clasificación de los errores en diversas categorías. Nos referimos en especial a los criterios que atienden a la lingüística, la estructura del idioma, y al proceso de comunicación.

Los criterios que centran su atención en los procesos psicolingüísticos y del aprendizaje de un idioma -de éstos se dará una explicación más amplia en este mismo capítulo- generalmente en la práctica se limitan o utilizan para:

- definir el tipo de errores sobre los cuales es conveniente basar un análisis de errores,
- buscar, identificar y explicar las causas que provocan los errores.

CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA SISTEMATICIDAD DEL ERROR.

El criterio de sistematicidad busca clasificar los errores teniendo en cuenta para ello los patrones con que estos ocurren y su frecuencia

Dentro del esquema que atiende a la sistematicidad del error se manejan las siguientes categorías: Deslices de la Lengua (Slips of the Tongue), Equivocaciones de Juicio (Mistakes of Judgement) y Violaciones al Código de la Lengua (Breaches of the Code).

DESLICES DE LA LENGUA O PLUMA.⁸

Los Deslices de la Lengua o Pluma, también conocidos como Fallas de Ejecución (Mistakes of Performance) se refieren a aquellas construcciones imperfectas debidas a falsos inicios o confusión de estructuras, o bien, a la substitución, transposición, mal acomodo u omisión de algún constituyente de una oración.

A este tipo de construcciones también se les ha llamado "Lapsus", y las cometen tanto nativo hablantes como aprendientes de la lengua.

Generalmente ocurren cuando el sujeto está bajo situaciones de nerviosismo, tensión, cansancio, distracción o situaciones fuertemente emotivas. Se puede decir que se deben a factores de índole no lingüística. Otra de sus características es que pueden ser corregidos por el mismo hablante si éste se percató de ellos.

VIOLACIONES AL CÓDIGO DE LA LENGUA.⁹

Por otra parte, las producciones contempladas bajo la clasificación de Violaciones al Código de la Lengua se refieren a aquellas oraciones gramatical o léxicamente inaceptables. Constituyen quebrantamientos a las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua.

Estas Infracciones al Código Lingüístico o Errores son casi exclusivos de los aprendientes de un idioma y generalmente se deben a lagunas o a la falta de

conocimiento del uso y manejo de las reglas de la lengua. El aprendiente no puede autocorregirse ya que no conoce el funcionamiento de las reglas que está violando.

EQUIVOCACIONES DE JUICIO.¹⁰

Los hablantes nativos de un idioma rara vez crean oraciones con poca precisión lingüística. Sin embargo, pueden producir oraciones faltas de propiedad. A este tipo de producciones se les llama Equivocaciones de Juicio. Consisten en fallas en el uso del lenguaje con relación a un contexto específico, es decir, la falta de habilidad para acoplar el lenguaje a una situación social o a una realidad concreta del mundo en general.

*Errors of appropriateness may, however, be generally classified into referential errors, ... register errors, ... social errors, ... textual errors, ...*¹¹

Los ejemplos más representativos de este tipo de errores tienen que ver con aspectos de índole social como son: el status, o el rol de los participantes en el proceso de comunicación; una mala elección del estilo, registro y/o vocabulario. Por ejemplo, que una palabra utilizada no sea la más adecuada a la realidad a que hace referencia, o al contexto en que se lleva a cabo la comunicación.

Este tipo de producciones también las cometen los aprendientes de un idioma, aunque, los nativos hablantes del mismo están en una mejor situación para autocorregirse.

Tanto las Fallas de Ejecución o Deslices de la Lengua o Pluma, como las Equivocaciones de Juicio son fallas que no son sistemáticas, es decir, que no ocurren siempre que se produce el mismo tipo de estructura lingüística; son esporádicas y azarosas.

Además, se deben a factores de carácter no lingüístico, como son: fatiga, tensión, etc.; o al desconocimiento de las reglas sociales del uso de la lengua, entre otras; y no al desconocimiento de las reglas que rigen al código de la lengua.

De igual manera el sujeto que las comete tiene la posibilidad de corregirlos si se percató de ellas.

A diferencia de las Violaciones al Código o Errores que son sistemáticos, es decir, ocurren siempre que se presenta, enfrenta o produce la misma construcción que aún no se domina; además son de índole lingüística debidas al desconocimiento de las reglas del idioma, donde el sujeto no puede autocorregirse pues desconoce la regla que está violando.

*As Miller (1966) puts it, "It would 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."*¹⁷

De esta clara diferencia se derivan dos términos muy utilizados en la clasificación sistemática de los errores: La Falta (Mistake) y El Error (Error).

LA FALTA

Se refiere a aquellas producciones cuya falla más importante no es de tipo lingüístico, sino del uso de la lengua en relación a un contexto determinado. Estas producciones son provocadas por factores no lingüísticos, y son asistemáticas. Asimismo, pueden ser corregidas por el mismo sujeto que las produce, hablantes nativos y aprendientes de la lengua, si se percató de la falta.

EL ERROR

Alude a producciones lingüísticas que constituyen violaciones al código de la lengua, y son sistemáticas, es decir, se presentan cada vez que se enfrenta la estructura. Son causadas por lagunas o desconocimiento de las reglas que rigen al código de la lengua. Usualmente son cometidas por los aprendientes de la lengua. Además, el sujeto no puede autocorregirse pues no conoce la(s) regla(s) que está violando.

Este tipo de clasificación se utiliza comúnmente para identificar y determinar las producciones erróneas que son constantes, sistemáticas, (Errores)

y que son representativas de lo que el alumno sabe acerca del código de la lengua, para que en base a ellas se realicen estudios o análisis con bases sólidas. O bien simplemente para diferenciar un error causado por el desconocimiento de aquellas producciones que son erróneas pero que se deben a distracción u otros factores de índole no lingüística.

CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LAS CAUSAS DEL ERROR.

Un segundo criterio que comúnmente se ha utilizado para distinguir diversos tipos de error es el que presta atención a sus causas, a los procesos psicolingüísticos que llevan al aprendiente a cometer errores.

Se basa en la comparación lingüística de las producciones erróneas en la Segunda Lengua (L2) con la Lengua Materna (L1) del aprendiente.

En este organigrama se habla de errores de: Desarrollo, Intralingüísticos e Interlingüísticos. Se han agregado otras dos categorías que son derivaciones de las anteriores, y son: errores Ambiguos y Otros.

DE DESARROLLO: errores que reflejan las hipótesis que el aprendiente hace acerca del funcionamiento de la L2, partiendo de su experiencia limitada de la misma en el salón de clase.¹³

INTRALINGÜÍSTICOS: errores causados por características propias de la L2, o del proceso de aprendizaje de la misma.¹⁴

INTERLINGÜÍSTICOS: oraciones en la L2 que son similares en su estructura o elementos a la frase equivalente en la L1 del sujeto.¹⁵

AMBIGUOS: producciones que pueden ser clasificadas por igual como errores de Desarrollo, Intralingüísticos o Interlingüísticos, reflejan la estructura de la L1 del aprendiente y a la vez son causados por características de la L2 o de su aprendizaje.

OTROS: Bajo esta categoría se engloban los errores que no se adecúan a ninguna de las categorías descritas anteriormente.

Este tipo de clasificación usualmente se utiliza para describir las causas psicolingüísticas del error. Sin embargo, resulta general ya que un análisis más profundo de los procesos psicolingüísticos que originan los errores muestra procesos más específicos, como se expondrá más adelante. Además, como explican algunos investigadores, resulta sumamente difícil determinar -sin lugar a dudas- con exactitud y certeza cual fue la causa de un error.

CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON EL TIPO DE VIOLACIÓN AL CÓDIGO.¹⁶

Un tercer criterio para la agrupación de los errores se basa en el tipo de violación al código que se ha cometido.

Este organigrama agrupa los errores atendiendo al elemento de la lengua que ha sido afectado por el error, como puede ser: gramática, fonética, semántica o vocabulario. O al constituyente lingüístico que es afectado, por ejemplo: sustantivo, verbo, preposición, adjetivo, etc.; o bien, la frase sustantiva, o verbal; o la cláusula principal, o subordinada.

Algunas veces puede atender al elemento de la lengua, al constituyente, o a ambos, incluso se puede incluir la manera en que la estructura de la lengua ha sido alterada, así se tienen además errores de:

OMISIÓN: Ausencia de un elemento que debe aparecer en una oración correcta.

ADICIÓN: Presencia de un elemento que no debe aparecer en una oración correcta. Estos errores se subdividen en:

Doble Marcador: dos elementos están marcando el mismo aspecto.

Regularización: la aplicación del marcador regular a los casos irregulares del idioma.

Simple Adición: no involucran ni la 1ª ni la 2ª categoría, sino simplemente la adición de un elemento que no debería incluirse.

MALFORMACIÓN: uso inadecuado de morfemas o estructuras. Pueden ser de tres tipos:

Regularización: aplicación de un marcador regular a los casos irregulares del idioma.

Formas múltiples: cuando un elemento de una clase es usado para representar a todos los demás miembros de la misma categoría.

Formas alternadas: uso alternado de una forma por otra de la misma categoría.

DESORDEN: ubicación incorrecta de un morfema, grupo de morfemas, o una palabra en una oración.

CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON EL EFECTO COMUNICATIVO DEL ERROR.

Otro criterio comúnmente utilizado es el agrupar los errores atendiendo a su gravedad y efecto comunicativo. Se distinguen dos tipos de errores: aquellos que causan una mala comunicación y los que no la afectan sensiblemente, Globales y Locales respectivamente.

GLOBALES:

Aquellos errores que afectan la organización general de una oración, la relación entre las cláusulas y/o los constituyentes mayores; y dificultan la comprensión de la misma; y por ende afectan la comunicación.¹⁷

Los ejemplos más representativos de este tipo de errores son aquellos que hacen confusa la relación entre las cláusulas o constituyentes de la frase u oración.

LOCALES:

Aquellos que afectan sólo a un elemento o constituyente de la oración, ya sea el sustantivo, auxiliar, verbo, etc. El mensaje es entendible y la comunicación no es afectada de manera significativa.

Los errores más comunes de este tipo son de pluralización, el uso de los artículos, inflexiones verbales, etc ¹⁶

Esta distinción entre errores Globales y Locales, también se puede observar al utilizar un idioma. Los aprendientes de un idioma como L2 muy probablemente cometerán ambos tipos de error, mientras que los nativos hablantes del mismo idioma cometerán errores casi exclusivamente de tipo local.

Algunas veces estos criterios para la clasificación de los errores, son utilizados para propósitos muy distintos y varían dependiendo del autor que se consulte. El organigrama que para uno sirve para indicar el tipo de error, otro lo utiliza para establecer sus causas. En ambos casos se está clasificando o asignando el tipo de error de que se trata, aunque atendiendo a criterios o puntos de vista diferentes.

Estas categorías no son exclusivas, y utilizarlas de manera conjunta puede dar una mejor descripción de los errores. Así se puede indicar que el tipo de error con respecto al código de la lengua es de cierto tipo, provocado por determinada causa.

1.1.3. CAUSAS DEL ERROR.

Hasta hace poco se actuaba como si todos los errores ocurrieran por azar, o al menos el tratamiento que se les daba así lo sugería, pues sólo se combatía al error en sí mismo y no a sus causas.

Sin embargo, el estudio de los errores ha arrojado información e indicios importantes. Estudios recientes sugieren que los errores no ocurren por azar, sino que siguen ciertos patrones, es decir, que son sistemáticos. Su presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma obedece a la utilización de estrategias de aprendizaje por parte del aprendiente o a las técnicas y materiales de enseñanza utilizados por el maestro.

Las causas pueden ser muchas y muy variadas, básicamente se observan las siguientes, que se pueden agrupar en tres tipos: Estrategias de Aprendizaje, Estrategias de Comunicación y el Entrenamiento de Enseñanza.

En la literatura de la enseñanza de idiomas, existen varias definiciones acerca de lo que es una estrategia. Estas definiciones varían dependiendo del autor que se consulte y generalmente tienen un carácter muy específico, por ejemplo, se habla de estrategias de aprendizaje, de comunicación y de producción. Cada una de éstas es definida con matices especiales. Sin embargo, se pueden observar algunos rasgos constantes en esas definiciones, como son:

- intento sistemático,
- para alcanzar un objetivo,
- al enfrentar una dificultad al usar o aprender un Segunda Lengua.¹⁹

Para los propósitos de este trabajo retomaremos estos elementos para una definición más amplia que sea aplicable tanto a estrategias de aprendizaje como de comunicación.

Como estrategia entendemos aquellos intentos sistemáticos que el sujeto utiliza para lograr un objetivo particular ya sea de aprendizaje o comunicativo, especialmente en aquellas áreas en las que tiene deficiencias o en las que no cuenta con todos los elementos y medios necesarios para realizarlo.

Dichos intentos pueden consistir en el desarrollo y utilización de habilidades o mecanismos, que ayuden al sujeto a subsanar sus carencias y limitaciones en determinada área y así lograr sus objetivos tanto comunicativos como de aprendizaje.

Es importante aclarar que tanto las estrategias de aprendizaje, como las de comunicación tienen una función positiva que en la mayoría de los casos facilita el aprendizaje o la comunicación según sea el caso. Sin embargo, estas estrategias presentan también un lado o polo negativo, que tienden a causar problemas, errores, dentro del proceso de aprendizaje.

No obstante, es mucho mayor la ventaja que se obtiene al utilizarlas, que los problemas, que de hecho, entraña el polo negativo de las mismas.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Son aquellos mecanismos que el aprendiente utiliza o sigue en un intento por dinamizar o facilitar el aprendizaje, o simplemente aprender.

Dentro de estas estrategias existen varias que se han enunciado con nombres específicos, que reflejan el tipo de proceso psicolingüístico utilizado por el sujeto en un intento por aprender.

INTERFERENCIA.²⁰

Es el polo negativo de una estrategia de aprendizaje llamada Transferencia.

El polo positivo de esta estrategia permite al aprendiente de una Segunda Lengua (L2) utilizar el conocimiento que tiene acerca de su Lengua Materna (L1) como un medio que le permita organizar la información que recibe acerca de la L2. Esto le facilita la tarea de aprendizaje.

Sin embargo, en algunos casos la aplicación de esta estrategia lo lleva a producir oraciones no sólo inapropiadas, sino incorrectas; lo cual constituye el polo negativo de dicha estrategia, y que se conoce como Interferencia.

En tal situación los conocimientos de la L1 interfieren con el código de la L2. El aprendiente utiliza reglas o formas de su L1 en lugar de las reglas y formas propias de la L2 que intenta aprender.

No obstante, los investigadores del tema afirman que el uso de la transferencia no siempre conduce al error; y que incluso la mayor parte de las veces que se utiliza dicha estrategia, se producen oraciones correctas.

Barry Taylor nos dice que los errores causados por la Interferencia son más frecuentes en aprendientes principiantes, debido a que tienen menos conocimiento de la L2 y por ello recurren más a su L1.²¹

El uso de esta estrategia puede causar errores a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

SOBREGENERALIZACIÓN.²²

La sobregeneralización es el polo negativo de una estrategia de aprendizaje que se conoce como la Generalización.

La Generalización consiste en organizar la información y datos acerca de la L2 en clases o grupos tomando en cuenta para ello las características y rasgos en común de los mismos, ya que el tratar cada elemento del idioma como un ente independiente haría sumamente difícil la tarea de aprendizaje.

El aprendiente aplica la estrategia de Generalización consistente en integrar los elementos de la lengua en clases, grupos o categorías para facilitar su manejo y aprendizaje. Lo mismo ocurre con las reglas que rigen a cada uno de estos elementos.

Sin embargo, algunas veces al identificar la(s) regla(s) que se utiliza(n) con la mayoría de los elementos de una categoría, el aprendiente la(s) aplica indiscriminadamente a todos los miembros de la misma, sin tomar en cuenta las formas especiales, excepciones y/o restricciones de la regla en cuestión. Lo cual constituye la Sobregeneralización, el polo negativo de la estrategia de Generalización, y que lleva al aprendiente a cometer errores.

La sobregeneralización consiste en la aplicación indiscriminada de una regla de un conjunto a todos los elementos del mismo, sin tomar en cuenta las excepciones, casos especiales o restricciones de la regla.

Los errores de Sobregeneralización cometidos por los aprendientes son muy similares a los que los niños cometen al aprender la misma L2, pero como su L1.²³

Este fenómeno se puede observar a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

La Sobregeneralización se diferencia de la Transferencia, en que en la Sobregeneralización la causa del error es la utilización -incorrecta- de una regla de la misma L2, aplicada en lugar de la regla correcta. En la Transferencia, la causa del error es la interferencia de una regla de la L1 del aprendiente con las reglas propias de la L2 que éste intenta aprender.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.

Otro tipo de estrategias que pueden provocar errores son las de comunicación.

El aprendiente de un idioma utiliza estas estrategias cuando ante una situación real de comunicación en la L2 tiene la necesidad o la obligación de expresar y/o entender un mensaje. Entonces hace uso de lo que hasta ese momento conoce de la L2 para lograr sus objetivos comunicativos.²⁴

Esto implica básicamente la adaptación de sus conocimientos, que pueden ser insuficientes o no, a la situación en que se lleva a cabo la comunicación. Así dependiendo de sus motivaciones, necesidades o intenciones específicas, asegurarse de transmitir o entender el mensaje de una manera eficiente, o bien demostrar que tiene un manejo suficiente del idioma

Existe un sinnúmero de estrategias de comunicación, pues éstas se aplican y adaptan a las necesidades del sujeto, dependiendo de sus intenciones, necesidades y motivaciones comunicativas.

Por ello, en este apartado no se pretende exponer exhaustivamente las estrategias de comunicación que existen o han sido identificadas, sino de manera concisa describir los procesos fundamentales que siguen o motivan a dichas estrategias. Pues algunas veces se trata del mismo proceso pero que se manifiesta de manera diferente, así se puede hablar de estrategias aparentemente diferentes pero cuyo proceso fundamental es el mismo.

El uso de las estrategias de comunicación, al igual que las estrategias de aprendizaje, tiene una función positiva en el proceso de comunicación; sin embargo, algunas veces llevan al aprendiente de un idioma a cometer errores.

Dentro de las estrategias de comunicación tenemos las siguientes:

SOBREELABORACIÓN.²⁵

La sobreelaboración es una estrategia de comunicación en la cual el aprendiente, en un intento por asegurar que su mensaje sea entendido o que sus producciones lingüísticas sean correctas, pone excesivo cuidado en su elaboración.

El resultado son oraciones demasiado formales y/o elegantes, rebuscadas, o con redundancia de elementos e ideas. Algunas veces estas producciones pueden ser correctas sólo en términos gramaticales, pero poco usuales e incluso extrañas al uso cotidiano de la lengua, por ser demasiado elaboradas tanto en su estructura como en el vocabulario, o en ambos.

La sobreelaboración puede darse en el campo fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

SIMPLIFICACIÓN.²⁶

Es una estrategia de comunicación que los aprendientes utilizan cuando ante una situación determinada se ven obligados a utilizar oraciones complejas. En estos casos el sujeto tiende a simplificar la sintaxis de las mismas a estructuras básicas que le permitan expresarse más fácilmente, en un intento por simplificar el idioma y utilizarlo como un instrumento para sus intenciones comunicativas, descuidando en cierta medida la forma, lo cual resulta en oraciones con imperfecciones, o en el mejor de los casos demasiado sencillas para una situación determinada.

El ejemplo clásico de esta estrategia es el llamado Survival English en el que el sujeto expresa de manera telegráfica mensajes sumamente sencillos. Este nivel tan precario en el manejo del idioma, le permite comunicarse y solucionar sus

necesidades más elementales, sin embargo, de ninguna manera lo habilita para una comunicación eficiente en otras áreas.

La simplificación también se observa en los intentos del aprendiente por reducir la carga de aprendizaje del idioma, y de esta forma facilitar su aprendizaje y manejo al utilizarlo para comunicarse.

Esto lo logra mediante la simplificación, reducción u omisión de estructuras elaboradas y de uso avanzado de la lengua a las estructuras básicas y más sencillas existentes en el mismo idioma, o también mediante la agrupación de los elementos de un idioma en clases o categorías sin tomar en cuenta excepciones, restricciones o sub-categorías.

PRÉSTAMO LINGÜÍSTICO. (LANGUAGE SWITCHING)²⁷

Esta estrategia consiste en retomar palabras de otro idioma al momento de comunicarse en la L2, ya que se desconoce la palabra en la L2 y no se quiere interrumpir la comunicación. Por ello el sujeto recurre a su L1, o bien a otra lengua que conozca en busca de la palabra que necesita para comunicarse.

En este préstamo lingüístico, el sujeto toma la palabra de otra lengua y únicamente la inserta a la estructura del mensaje que emite en la L2.

Una variante de esta estrategia consiste en adaptar la palabra de la L1 a las características de la L2, en un proceso de amoldamiento para que el préstamo no sea tan evidente.

CREACIÓN DE PALABRAS NUEVAS. (WORD COINAGE)²⁸

Esta estrategia es muy similar a la anterior, ya que surge del mismo problema, el no saber la palabra específica que se requiere para comunicarse en la L2. Sin embargo, el proceso mediante el cual el sujeto resuelve la dificultad es diferente. En este caso al no saber la palabra, la crea con lo que hasta ese momento conoce acerca de la L2, retomando las características propias de las

palabras de la L2, o bien la deriva de otras palabras existentes en la L2 que sean próximas a la que requiere.

Existen más estrategias de comunicación, sin embargo, muchas de ellas usualmente no provocan errores. Como se mencionó en un inicio, este capítulo no pretende ser exhaustivo, por ello sólo se presentan aquellas estrategias de comunicación que de manera directa conduzcan al aprendiente a cometer errores.

ENTRENAMIENTO DE ENSEÑANZA.

Existen otros factores que pueden provocar errores y que no son propiamente estrategias, sino más bien el producto y consecuencia de cierto tipo de enseñanza. A estos errores se les ha identificado como fruto del entrenamiento de enseñanza.

Los aprendientes de un idioma también cometen errores causados directamente por las situaciones de aprendizaje, los materiales y técnicas de enseñanza, o los ejemplos utilizados por el maestro en el proceso de enseñanza o instrucción²⁹. A los errores debidos a estos factores se les ha llamado:

ERRORES DE INDUCCIÓN.³⁰

Los errores cometidos por esta causa se presentan cuando los maestros o los materiales utilizados casi siempre recurren al mismo tipo de ejercicios y ejemplos. Debido a ello, los alumnos se acostumbran a utilizar sólo ese tipo de construcciones.

Este fenómeno también puede presentarse cuando existe un excesivo entrenamiento y énfasis en un punto o aspecto lingüístico determinado. De igual manera, el alumno se acostumbra a utilizarlo incluso cuando no sea necesario.

En el caso del inglés, por ejemplo, cuando se practica la forma de hacer preguntas en presente con el auxiliar "Do" se utiliza el patrón "Do you.....?". Si se

da un entrenamiento excesivo, muy probablemente en el momento en que el alumno enfrente una situación similar en la que tenga que hacer una pregunta resolverá la situación utilizando de manera automática la forma "Do you ?" aun cuando se trate de otro tiempo y sujeto; pues ha sido entrenado en exceso en este punto.

Otro ejemplo de errores de Inducción ocurre cuando el maestro quiere que los alumnos realicen una tarea o practiquen una estructura específica, y sin embargo, esa actividad no está a su alcance ya sea por desconocimiento o falta de elementos necesarios, o bien porque las instrucciones para tal efecto no han sido las adecuadas.

Un caso similar se presenta cuando al momento de explicar un punto lingüístico determinado el profesor olvida mencionar las excepciones o restricciones de una regla. También cuando menciona que un elemento se debe incluir siempre, sin delimitar perfectamente el uso, y el alumno se queda con una idea muy general acerca del uso de tal aspecto de la lengua.

Anteriormente se pensaba que el alumno era el único responsable de los errores. Sin embargo esta concepción ha cambiado y actualmente también se estudia la actividad del maestro como una fuente potencial de errores.

No obstante, los resultados de las investigaciones al respecto son incipientes. Lo que si es un hecho es que también el maestro y su actividad de enseñanza bajo ciertas condiciones puede ser una de las causas del error.

1.2. LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

El dominio de un idioma está conformado por cuatro habilidades o destrezas. Estas son: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, y producción escrita.

Mediante estas cuatro habilidades el hablante nativo de un idioma o el aprendiente del mismo tienen la posibilidad de utilizar el lenguaje para comunicarse eficientemente en cualquier situación y contexto.

Estas cuatro habilidades se agrupan, atendiendo a sus características, en dos grandes categorías: receptoras y productivas.

Las habilidades receptoras son la comprensión auditiva y la lectura. Se les llama receptoras porque en ellas la actividad principal del sujeto es la de ser receptor de un mensaje oral o escrito, según sea el caso. La función del hablante o aprendiente del idioma es descodificar dicho mensaje. Se podría decir que son habilidades pasivas en cierta medida, ya que el sujeto sólo descodifica o revive las producciones lingüísticas de otros.

La escritura y la producción oral pertenecen a las habilidades de producción. Como su nombre lo indica, en ellas el hablante nativo y aprendiente, haciendo uso de su conocimiento del idioma, articula o elabora mensajes orales o escritos que le permitan comunicarse.

Generalmente se dice que las habilidades de producción exigen más del sujeto, y son más difíciles de realizar que las de recepción.

También se acepta como regla general que dentro del proceso de aprendizaje y aun en el dominio de un idioma se entiende más de lo que se puede producir, es decir, que en el uso de una lengua se tienen mayores alcances en las habilidades de recepción que en las de producción.

A las habilidades de recepción se les vincula con la percepción y asociación de lo que se capta con lo que se sabe, para así poder extraer el significado de los mensajes.

Por otra parte, a las habilidades de producción se les asocia con la elaboración y articulación de mensajes, lo cual exige la aplicación de lo que se

sabe acerca del idioma en la estructuración de mensajes orales o escritos que expresen las intenciones y necesidades comunicativas del sujeto.

A pesar de que tanto la escritura como la producción oral pertenecen a la misma categoría de habilidades de producción, cada una tiene características propias que las diferencian de forma especial

1.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

Los rasgos más significativos de la producción escrita son aquellos que tienen que ver con sus características cualitativas.

La producción escrita, o Escritura, consiste en la codificación y articulación de mensajes, utilizando para ello grafías -símbolos gráficos- o letras.

En la producción escrita casi todo el contenido comunicativo de un mensaje depende y se realiza por medio de elementos lingüísticos³¹. Debido a ello, la escritura hace uso del sistema lingüístico de manera especial para compensar la ausencia de elementos paralingüísticos como, por ejemplo, la entonación. Estos elementos lingüísticos son: signos de puntuación y el uso de letras mayúsculas y minúsculas para señalar importancia o énfasis.

En la escritura dichos dispositivos gráficos vehiculan información muy específica y exacta. Por ello, se tiende a escogerlos con mayor cuidado, lo que resulta en una mayor precisión del mensaje. Sin embargo, estos recursos resultan limitados a la competencia y habilidad comunicativa del sujeto y al dominio que éste tenga del uso de los mismos.

El uso de grafías que se plasman para expresar un mensaje permite que la escritura sea duradera y pueda ser reproducida posteriormente. Un ejemplo claro es la literatura. Sin embargo, esta misma característica también le resta espontaneidad y emotividad a la escritura.

En la producción escrita el proceso de comunicación es unilateral, al menos en un plazo inmediato, ya que no hay un interlocutor que al momento le diga al emisor qué tan bien está siendo entendido y percibido su mensaje; es decir, no existe una retroalimentación directa e inmediata.³²

Debido a esto, en la escritura se tiende a compensar esta carencia mediante la utilización de dispositivos que aseguren que el receptor entienda de manera clara y precisa lo que está siendo expresado, y así evitar la ambigüedad en la comunicación.

Para lograrlo, se recurre a un esmerado cuidado en la sintaxis, y en la elección de las palabras precisas; constantemente se dan explicaciones, información y referentes ya conocidos, que sería peligroso darlos por hecho o por supuestos. El énfasis en los supuestos sobre los cuales se basa la nueva información, así como la repetición y la redundancia, son otros de los medios comúnmente utilizados en la producción escrita.³³

Existe un rango bastante amplio de dispositivos lingüísticos en la producción escrita cuya función es comunicar el contenido de la información, se reconocen, al menos, las siguientes funciones:³⁴

De modo: la cual indica la actitud del emisor con respecto a lo que está diciendo.

Metalingüística: que sirve para definir exactamente a lo que el autor se refiere con los términos que utiliza.

De Contacto: que sirve para mantener abierto el canal de comunicación o mantener el contacto con el receptor.

Estos tres factores juegan un papel importante y fundamental en la comunicación escrita, así la habilidad de la escritura depende de la habilidad que tenga el sujeto para controlar y utilizar dichas funciones apropiadamente.

En la escritura el individuo no se ve apremiado por cuestiones de velocidad y ritmo en la interacción, lo que le permite la reflexión de lo que va a comunicar y la

manera en que lo va a expresar, es decir, se tiene la oportunidad de pensar y ordenar el mensaje de la manera más conveniente.

Por ello, con respecto a la sintaxis, la producción escrita hace uso de construcciones más variadas y elaboradas. También existe la posibilidad de revisar, y en caso necesario corregir lo que se ha escrito; debido a esto, se dice que la escritura es una habilidad que se caracteriza por su cuidado, elaboración y orden.

En la producción escrita se tienden a superar las variables lingüísticas, como son: formas locales del idioma, dialectismos y modismos y se prefieren las formas más generales, estables y uniformes.

En cuanto al proceso de producción del lenguaje escrito, se pueden distinguir tres etapas y son:³⁵

- Manipulación: que consiste en el manejo de los caracteres utilizados para escribir un idioma.
- Estructuración: consiste en la articulación de mensajes en la estructura del idioma en cuestión.
- Comunicación: que implica el uso del lenguaje mediante la producción escrita con una función comunicativa.

Por lo expuesto anteriormente, podemos afirmar como lo hacen varias autores, entre ellos: Alan Davies, H. G. Widdowson, Wilga Rivers, que la producción escrita es una habilidad compleja y difícil de adquirir aun en la lengua materna.³⁶

La producción escrita no sólo entraña la mecánica de la escritura, como es la manipulación de los caracteres, signos de puntuación, etc., y el cuidado en la estructuración del mensaje para evitar la ambigüedad. La escritura encierra procesos más complejos del pensamiento y comunicación, y no sólo del lenguaje como tradicionalmente se pensaba.

Un estudio realizado por J. Munby nos dice que la división tradicional del lenguaje en cuatro habilidades: producción oral y escrita, y comprensión oral y auditiva; no es exacta, ni adecuada:

The customary division of language skill into listening, speaking, reading and writing (the "four skills", as they are often described), and their treatment as macro-concepts, will not serve here. In fact it is often inadequate for other purposes.³⁷

En realidad, cada una de estas habilidades no son una 'habilidad' en sí misma sino un conjunto de pequeñas habilidades, es decir, que la escritura no es una habilidad sino una macro habilidad integrada por varias sub-habilidades que al conjuntarse y combinarse hacen posible la habilidad (actividad) de la producción escrita.

Munby lo explica así:

The term "skill" is used here as a micro-concept, to be distinguished from the macro-concept of an activity, to which its relation is that of enabling factor to resultant activity.³⁸

Para que un sujeto sea capaz de emitir un mensaje escrito, la habilidad no es en sí la escritura, sino que ésta es más bien la actividad que reúne una serie de habilidades. Por ejemplo, establecer relaciones entre las partes del mensaje mediante los dispositivos gramaticales de cohesión, lo cual es una habilidad lingüística, y además debe de ser capaz de estructurar el mensaje, lo que sería una habilidad comunicativa.

Munby identificó, primero, los factores que hacen posible la actividad de cada una de las cuatro habilidades, y las organizó en una fuente de referencia de la cual se pudieran hacer selecciones sistemáticas.

El resultado fue una taxonomía de habilidades de lenguaje, lingüísticas y de comunicación, integrada por 260 habilidades subcategorizadas en 54 grupos. Esta taxonomía también distingue en su organización habilidades de recepción y producción.

De esta taxonomía, los grupos que corresponden a la producción escrita son los siguientes (Munby. 1978: 118-131):

17. Reconocimiento de los símbolos gráficos utilizados para escribir un idioma.
18. Manipulación de los símbolos gráficos utilizados para escribir un idioma.
21. Expresión de información de manera explícita.
23. Expresión de información de manera implícita a través de la inferencia y el lenguaje figurativo.
25. Expresión de significado conceptual.
27. Expresión del valor comunicativo (Función) de oraciones y producciones.
29. Expresión de relaciones dentro de la oración.
31. Expresión de relaciones entre las partes de un texto a través de dispositivos léxicos de cohesión.
33. Expresión de relaciones entre las partes de un texto a través de dispositivos gramaticales de cohesión.
36. Uso de indicadores de discurso.
- 38.4. Indicación del punto principal o la información más importante en una parte del discurso, tema principal de un párrafo.
42. Desarrollo en un resumen de los puntos más relevantes y sobresalientes.
43. Resumir un texto evitando la información y los elementos redundantes e irrelevantes.
- 44.1. Habilidades básicas de referencia, entendimiento y uso de la presentación gráfica.
50. Planeación y organización de la información en un lenguaje expositivo (especialmente en la presentación de reportes, ponencias y discusiones, evaluación de evidencia) usando funciones retóricas.
51. Interpretación de información presentada en forma de diagramas.
52. Conversión de información escrita u oral a diagramas.
53. Recodificación de información (expresando/entendiendo equivalencia del significado).

Las sub-habilidades presentadas claramente tienen una injerencia directa en la escritura. Los grupos que a continuación se enlistan tienen que ver con el

discurso en general, que bien puede ser oral o escrito. Los reportamos teniendo en cuenta que se aplicarán a la escritura. Estos grupos son:

47. Iniciación del discurso.
- 48.2. Mantenimiento del discurso.
49. Terminación del discurso.

La concepción de la producción escrita como el conjunto de una serie de habilidades lingüísticas y comunicativas que permiten la realización de la actividad de la escritura, explica de manera más convincente y lógica la razón por la cual la escritura es una actividad tan compleja y difícil de realizar.

En este proyecto retomaremos la visión de la producción escrita no como una de las cuatro habilidades sino como el conjunto de varias sub-habilidades que hacen posible la macro-habilidad (actividad) de la escritura.

Este principio será muy útil sobre todo al identificar y clasificar los errores ya que muchos de ellos además de factores meramente lingüísticos tienen que ver con la manera en que se da cohesión al discurso, o la estructura general del texto, y sub-habilidades comunicativas.

Otro aspecto importante para tratar las características de la producción escrita es la función social a la que sirve y las circunstancias en las cuales se lleva a cabo.

Según Alan Davies y H. G. Widdowson, la escritura es una actividad social de carácter restringido, y aprender a escribir es aprender un tipo de conducta social, ya que la escritura cubre ciertas funciones sociales que le dan características propias, como se expondrá a continuación.³⁹

La producción escrita es una actividad escasa y poco frecuente en la vida ordinaria del común de la gente. La escritura rara vez se integra de manera natural a su mundo y actividades cotidianas.

El grueso de la población escribe muy poco. La gente que lo hace lo realiza como parte de su actividad laboral. Los abogados, periodistas y maestros, etc. escriben más a menudo de lo que lo hacen los obreros, comerciantes, etc.

Asimismo, en la mayoría de los casos los profesionistas realizan dicha actividad siguiendo convencionalismos y patrones ya establecidos y definidos para tal efecto, que les sirven de guía, lo que hace de la escritura una actividad de tipo institucional.⁴⁰

Fuera de este contexto profesional la gente escribe información sencilla: nombres, direcciones, recados; pocos son los que utilizan el lenguaje escrito como el principal medio de comunicación.

Tomando en cuenta los propósitos sociales a los que sirve se puede decir que la escritura es una actividad restringida, de carácter principalmente profesional e institucional.

Con respecto a las características cuantitativas, como se mencionó anteriormente, se puede afirmar que la producción escrita es una actividad de la minoría; escribir no es una actividad usual y frecuente para el común de la gente.

La gran mayoría encuentra difícil comunicarse eficientemente en su L1 mediante la producción escrita; de hecho, se requiere de la instrucción formal para aprender su uso.

Debido al cuidado y tiempo con que se cuenta para su elaboración, que permite reflexionar y pensar en lo que se va a decir y la manera en que se va a expresar; a la posibilidad de revisar, corregir, y ordenar el mensaje; se puede afirmar que las emisiones lingüísticas producto de la producción escrita están "monitoreadas". A continuación se expondrá brevemente lo que se entiende por monitorear.

Burt y Dulay en su Modelo de Construcción Creativa del Lenguaje proponen la presencia de tres elementos en el proceso de aprendizaje de un idioma. Estos son: El Filtro Afectivo, El Organizador Cognoscitivo y El Monitor.⁴¹

Los dos primeros funcionan a nivel subconsciente y el tercero a nivel consciente. Su tarea es la siguiente:

EL FILTRO AFECTIVO.

*"Affective delimiters" refer to conscious or unconscious motives or needs of the learner which contribute, among other things, to: 1) individual preferences for certain input models over others, 2) prioritizing aspects of language to be learned, and 3) determining when language acquisition efforts should cease.*⁴²

Es el responsable de la permeabilidad que tenga el alumno para con el entorno lingüístico. Mantiene una estrecha relación con la motivación, los intereses, expectativas, actitudes y cuestiones afectivas del aprendiente. También delimita de manera significativa la cantidad de información lingüística que llega al Organizador Cognoscitivo.

EL ORGANIZADOR COGNOSCITIVO.

Su función es la de organizar la información que ha pasado por el filtro afectivo. Esta basado en principios cognoscitivos para organizar, ordenar y archivar la información lingüística.

*They contribute among other things, to: 1) the error types that occur systematically in developing speech, 2) the progression of rules that learners use before a structure is mastered, and 3) the order in which structures are acquired.*⁴³

En el Modelo de Construcción Creativa del Lenguaje se encarga del avance progresivo del aprendizaje en el uso de las reglas lingüísticas, que el aprendiente va adquiriendo y utilizando en el proceso de aprendizaje de un idioma.

EL MONITOR.

Which may be defined as the conscious editing of one's own speech. The degree to which speech is edited depends on both individual criteria and the nature and locus of the task being performed."

Su función es consciente pero su uso es inconsciente. La función que realiza, depende del conocimiento real (consciente) del sujeto, sin embargo, el sujeto no controla su utilización. Su actividad principal es la revisión y auto-corrección, en caso de ser necesaria. Este mecanismo impide la salida de producciones lingüísticas incorrectas con respecto a lo que al momento de emitir el mensaje el aprendiente conoce de la lengua.

Para que el Monitor pueda funcionar se requieren tres factores:

1. El aprendizaje consciente de reglas gramaticales.
2. Que haya tiempo para hacer la corrección.
3. Que la atención esté enfocada a la forma y no al uso de la lengua.

Como se puede notar, la producción escrita presenta claramente rasgos del monitoreo, incluso la naturaleza misma del proceso permite y requiere la utilización del Monitor.

Esto tiene consecuencias muy importantes e interesantes para abordar el tema del error en la producción escrita.

1.2.2. EL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

Así como la escritura tiene características muy propias, un error en esta habilidad adquiere rasgos peculiares.

Debido a que las producciones escritas de los alumnos son monitoreadas, podemos inferir que éstas son representativas del conocimiento que el aprendiente tiene acerca de la L2 y de las reglas que la rigen, al momento de estructurar la oración.

A través de sus construcciones el sujeto nos muestra de manera fiel lo que sabe acerca de la lengua, de las reglas que la regulan y su funcionamiento. Así los errores en la producción escrita vienen a mostrar lo que el alumno sabe y lo más importante lo que aún desconoce acerca de la Segunda Lengua y su funcionamiento.

Los errores en la producción escrita son más estables, constantes y sistemáticos, ya que en el proceso de escritura los factores externos, por ejemplo una situación fuertemente emotiva, tienen menor injerencia que en la producción oral.

En una palabra, la producción escrita nos muestra lo que es más estable y representativo del estado actual del conocimiento que el aprendiente tiene acerca de la L2; lo que algunos autores han llamado el Interlenguaje. Esa lengua que no es ni la L1 ni la L2 pero que muestra rasgos de ambas. Ese sistema lingüístico intermedio entre ambos idiomas que el aprendiente ha conformado a lo largo de su proceso de aprendizaje de la L2, y que en situaciones normales se espera que avance progresivamente hacia el dominio completo de la L2. (Para una definición más amplia ver capítulo 2, sección 2.2.3.1. Interlenguaje, página 57.)

El lenguaje escrito muestra claramente el Interlenguaje del aprendiente. El interlenguaje que aparece en la producción escrita es también más estable y representativo de lo que el aprendiente sabe y desconoce del código de la lengua.

Los errores que se presentan en esta destreza son más representativos, producto de lo que aún se desconoce del idioma, y no causados por factores externos.

La presencia del error dentro del proceso de aprendizaje de un idioma no es algo fortuito o producto del azar. El error es la evidencia de lo que el alumno aún desconoce o no domina del código de la Segunda Lengua (L2).

El tema del error puede ser abordado desde diferentes puntos de vista, como son su sistematicidad, sus tipo o sus causas. Su estudio es importante ya que, como se expuso en este capítulo, sigue ciertos patrones y procesos; algunos de ellos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

El ahondar en el tema del Error nos permitirá entender el problema, de una manera más completa y profunda, atendiendo a las razones por las cuales sucede -el proceso- y no únicamente a la regla que se ha quebrantado -su resultado.

Los errores en la producción escrita, por ser más estables, constantes y sistemáticos, reflejan de manera especial el conocimiento que el aprendiente de un idioma tiene con respecto al funcionamiento del mismo.

-
- ¹ Corder, S. Pit. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. p. 127.
- ² Corder, S. Pit. "Describing The Language Learner's Language" en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1982. pp. 29-30.
- ³ Corder, S. Pit. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 272.
- ⁴ *Ibidem* p. 272.
- ⁵ Corder, S. Pit. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. pp. 126, 127.
- ⁶ Stenson, Nancy. "Induced Errors" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976. p. 66.
- ⁷ Corder, S. Pit. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 273.
- ⁸ Corder, S. Pit. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. pp. 122-123.
- ⁹ *Ibidem*. p. 123.
- ¹⁰ Corder, S. Pit. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 259.
- ¹¹ Corder, S. Pit. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. pp. 123-124.
- ¹² Corder, S. Pit. "The Significance of Learner's Errors" en *Error Analysis*. London: Longman. 1978. p. 25.
- ¹³ Richards, Jack. C. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis" en *Error Analysis*. London: Longman. 1978. p. 174.
- ¹⁴ *Ibidem*. p. 174.
- ¹⁵ *Ibidem*. p. 173.
- ¹⁶ Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen. "Errors" en *Language 2*. New York / Oxford: Oxford University Press. 1982. pp. 146, 150-163.
- ¹⁷ Burt, Marina & Kiparsky, Carol. "Global and Local Mistakes" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976. pp. 73-79.
- ¹⁸ *Ibidem*. pp. 73-76.
- ¹⁹ Richards, Jack. c. "Error Analysis and Second Language Strategies" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976. p. 45.
- Corder, S. Pit. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 284.

- Littlewood, William T. "Errors and Learning Strategies" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. pp. 30-32.
- ²⁰ Tarone, Elaine, Cohen, Andrew D. & Dumas, Guy. "A Closer Look at some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies." pp. 78, 80.
- ²¹ Littlewood, William T. "Errors and Learning Strategies" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 25.
- ²² *Ibidem*. pp. 23-24.
- ²³ Corder, S. Pit. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. pp. 288-290.
- ²⁴ Littlewood, William T. "Errors and Learning Strategies" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 30.
- ²⁵ Tarone, Elaine, Cohen, Andrew D. & Dumas, Guy. "A Closer Look at some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies." pp. 81, 85.
- ²⁶ Corder, S. Pit. "Language Continua and the Interlanguage Hypothesis" en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1982. pp. 88-89.
- ²⁷ Littlewood, William T. "Using a Second Language" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. pp. 85-86.
- ²⁸ Varadi, T. (1973). "Strategies of Target Language Learner Communication Message-adjustment" papers presented at the VI conference of the Romanian Linguistics Project in Timisoara, Romania. 28-29 May. en "A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a framework for Communication strategies." p. 84.
- ²⁹ Littlewood, William T. "Errors and Learning Strategies" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 32.
- ³⁰ Stenson, Nancy. "Induced Errors" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976. pp. 54-55.
- ³¹ Davies, Alan & Widdowson, H. G. "Reading and Writing" en *Techniques in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. p.164.
- ³² *Ibidem*. p. 164.
- ³³ *Ibidem*. p. 166.
- ³⁴ *Ibidem*. pp. 166-167.
- ³⁵ *Ibidem*. pp. 177-179.
- ³⁶ Davies, Alan & Widdowson, H. G. "Reading and Writing" en *Techniques in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. p.155.
- Rivers, Wilga M. "The Writing Skill" en *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago / London: The University of Chicago Press. 1981. p. 291.
- ³⁷ Munby, John. "Language Skills Selection" en *Communicative Syllabus Design*. London: Cambridge University Press. 1978. p. 116.
- ³⁸ *Ibidem*. p. 116.
- ³⁹ Davies, Alan & Widdowson, H. G. "Reading and Writing" en *Techniques in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. p. 178.
- ⁴⁰ Rivers, Wilga M. "The Writing Skill" en *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago / London: The University of Chicago Press. 1981. p. 291.
- Davies, Alan & Widdowson, H. G. "Reading and Writing" en *Techniques in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. pp. 178-179.
- ⁴¹ Dulay, Heidi & Burt, Marina. "Remarks on Creativity in Language Acquisition" en *Viewpoints on English as a Second Language*. 1976. p. 95.
- ⁴² *Ibidem*. p. 99.
- ⁴³ *Ibidem*. p. 99.
- ⁴⁴ *Ibidem*. p. 99.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE ERROR

Para comprender lo que es el Análisis de Error (AE), en qué consiste, qué busca y cuáles son sus propuestas para auxiliar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de un idioma, es necesario hacer una revisión de las condiciones en que surge y de los hechos que dieron lugar a su desarrollo.

Tomaremos como punto de partida para tal efecto el Método Audio-Lingual, por constituir uno de los antecedentes inmediatos del AE. Más tarde estudiaremos el desarrollo del AE y la influencia que ha tenido en la metodología de la enseñanza de idiomas.

2.1. ANTECEDENTES.

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas han habido varios intereses fundamentales y que han sido el móvil de búsqueda y desarrollo dentro de este campo. Uno, -crear el método que facilite y asegure el éxito en la tarea de

aprender un idioma extranjero. Otro -desarrollar aquellas técnicas y prácticas pedagógicas que dinamicen el proceso. Y uno más, conformar la metodología adecuada para abordar y tratar un problema inherente al aprendizaje de una lengua, el error.

2.1.1. EL MÉTODO AUDIO-LINGUAL.

Este método descansa sobre los postulados teóricos acerca del lenguaje y de su aprendizaje de dos teorías, una lingüística y la otra psicolingüística, el Estructuralismo y el Conductismo respectivamente. Asimismo, retoma una propuesta para la metodología de la enseñanza de idiomas, el Análisis Contrastivo (AC).

Estas tres corrientes al conjuntarse en el Método Audio-Lingual conforman un todo por demás lógico y fuertemente relacionado, se complementan de tal manera que un elemento necesariamente lleva al otro. La concepción que el Estructuralismo tiene del lenguaje, exige una teoría del aprendizaje como la del Conductismo. La propuesta del AC para organizar el contenido de un curso de idiomas con enfoque Audio-Lingual viene a amalgamar perfectamente los otros elementos del método, como lo veremos a continuación.

2.1.1.1. El Estructuralismo.

El estructuralismo concibe el lenguaje como un conjunto de estructuras o patrones fonéticos, morfológicos y sintácticos aplicables a situaciones específicas. Una especie de "Clichés".

El lenguaje es visto y explicado como un conjunto de frases o estructuras ya hechas que se utilizan dependiendo de la situación concreta. Estas frases están constituidas por elementos que se combinan atendiendo a su función, como puede ser: artículo, sustantivo, adjetivo, etc.

Al combinarse forman estructuras que se utilizan en situaciones específicas, y que se adecúan al momento concreto de esa situación mediante el intercambio o sustitución de uno o varios de los constituyentes de la frase. Por ejemplo, si la

situación es saludar se podría partir de la frase "Good morning" que se utiliza por la mañana, para adecuarla a otra hora del día se cambia la palabra "morning" por "afternoon" o "evening", según sea el caso. Del mismo modo una frase afirmativa, se puede cambiar a negativa con sólo incluir en la construcción el elemento requerido para la negación.

A nivel semántico parecería muy sencillo y hasta algo mecánico. Sin embargo, cuando se trabajaba con la sintaxis la dinámica no resultaba tan sencilla, ya que en ella el cambio de un elemento entraña a su vez el cambio de otros más para conservar la precisión lingüística de la frase. Esto según el Estructuralismo confiere al lenguaje un funcionamiento estructural.

De acuerdo con el Estructuralismo los elementos de una oración son sustituibles por otros de la misma categoría lingüística.

2.1.1.2. El Conductismo.

Hasta la década de los sesenta el estudio acerca del lenguaje y de su aprendizaje estaba dominado por un enfoque conductista. El Método Audio-Lingual retoma este enfoque para aplicarlo a la enseñanza de idiomas.

B. F. Skinner era el exponente principal del Conductismo en Estados Unidos, donde se desarrolló ampliamente esta corriente.

Al Conductismo desarrollado por Skinner se le llamó Condicionamiento Operante¹, para diferenciarlo del Condicionamiento Clásico desarrollado por Pavlov, que también es conocido como Conductismo Clásico, ambas ramas de la teoría conductista del aprendizaje.

Según Skinner, el Condicionamiento Clásico de Pavlov explicaba el aprendizaje más especializado de algunos animales; pero poco tenía que ver con el aprendizaje humano. Y lo llamó Conductismo "de Respuesta Condicionada" ya que su punto de atención era la conducta (respuesta) que se observaba ante un estímulo, el cual era controlado (condicionado) por el investigador.²

El Conductismo Operante de Skinner, por otra parte, tiene como objetivo trabajar con las consecuencias de una respuesta dada a un estímulo, y no con lo que origina la respuesta, el estímulo, ni con la respuesta misma.

Con Skinner, el estímulo como el mejor mecanismo para controlar la conducta pierde fuerza, y se trabaja con las consecuencias de la respuesta.

Así, el Conductismo concibe el aprendizaje como un conjunto de hábitos formados a partir del condicionamiento positivo de las respuestas correctas a un estímulo, y el condicionamiento negativo de las incorrectas.

El Conductismo como lo expresa Skinner en el libro "Verbal Behaviour" (1957) asume que el lenguaje no es un fenómeno mental, sino una conducta. Una más de las muchas que posee el hombre.³

Asimismo, afirma que el aprendizaje de un idioma es un proceso de formación de hábitos, en el cual los principales componentes son:

1. La **IMITACIÓN** de los sonidos y patrones del lenguaje que conforman el entorno lingüístico (Input).
2. El **REFORZAMIENTO** positivo o premiación que muestre al aprendiente la aprobación de sus producciones lingüísticas que sean similares a las del habla adulta.
3. La **REPETICIÓN**, por parte del aprendiente, de los sonidos y patrones similares a los del habla adulta con el fin de obtener más reforzamiento positivo o premiación, con lo cual estos sonidos y patrones se convierten en hábitos.
4. El **CONDICIONAMIENTO** o modelamiento de la conducta verbal del aprendiente hasta que sus hábitos verbales coincidan con los del habla adulta.

El Conductismo considera que la conducta verbal efectiva consiste en la emisión de respuestas correctas a un estímulo. Si una respuesta en particular es reforzada, ésta entonces se convierte en un hábito o se condiciona.

De acuerdo con Skinner la conducta verbal como otras conductas es controlada por sus consecuencias. Cuando éstas son placenteras, la conducta se mantiene e incrementa en estabilidad y frecuencia. Por el contrario cuando las consecuencias son desagradables o no se obtiene recompensa alguna, la conducta tiende a debilitarse y eventualmente a desaparecer.

El Conductismo sostiene, además, que en el proceso de aprendizaje los conocimientos o hábitos previamente adquiridos pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de nuevos hábitos.

Este principio aplicado a la enseñanza de un idioma extranjero quiere decir que la Lengua Materna (L1), hábitos verbales adquiridos previamente, pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje de una Segunda Lengua (L2), hábitos verbales nuevos.

En este contexto el Análisis Contrastivo (AC) cobró una utilidad excepcional para el Método Audio-Lingual.

2.1.1.3. El Análisis Contrastivo y su Hipótesis.

Hasta hace algunas décadas el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de un idioma sólo se abordaba desde la perspectiva de la Enseñanza. Todas las innovaciones se planteaban desde esta esfera. En contrapartida, al Aprendizaje, se le mantenía sin cambios. Al parecer sólo existía en relación a la enseñanza, pero no como un ente en sí mismo. Permanecía estático y relegado.

Esto se puede constatar en la literatura que al respecto se escribía en la época, la cual se centra en las técnicas y métodos de enseñanza, donde el sujeto principal es el maestro y las actividades que realiza. El aprendizaje se ve y es tratado como un simple reflejo de las acciones del maestro dentro del salón de clases. Se trata de un proceso "centrado en el maestro".

No es sino hacia la mitad de este siglo cuando el papel del alumno y el aprendizaje comienzan a captar la atención de los investigadores. Este creciente

interés "centrado en el alumno", que busca por una parte una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de un idioma y por otra identificar aquellos factores que lo facilitan con el fin de mejorar las técnicas de enseñanza, dio como resultado, según Hakuta y Cancino, cuatro diferentes enfoques para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje:

*Hakuta and Cancino (1977) give an interesting survey of the ways in which our perspective on the learner has changed over time. They distinguish four different approaches: contrastive analysis, error analysis, performance analysis and discourse analysis.*⁴

El Análisis Contrastivo (AC) fue el primero de estos enfoques que cobró fuerza dentro del campo de la enseñanza de idiomas. Su mayor desarrollo y auge lo encuentra en Estados Unidos con lingüistas como: Weinreich, Lado y Fries, quienes sustentaban el AC como una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje en la enseñanza de idiomas.

El AC se define como:

*(A) systematic comparison of specific linguistic characteristics of two or more languages. Usually one finds the term "contrastive linguistics" used as a synonym for contrastive analysis.*⁵

El AC propone una comparación lingüística de la Lengua Materna (L1) del aprendiente con respecto a la lengua que éste intenta aprender, la Segunda Lengua (L2).

Se espera, con la ayuda del Análisis Contrastivo (AC), determinar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas, y en base a ellas predecir grados de dificultad en el aprendizaje de los diversos aspectos lingüísticos. En el supuesto de que aquellas estructuras similares entre la L1 y la L2 no presentarán dificultad alguna al ser aprendidas; y en cambio aquellas estructuras que difieran en ambas lenguas serán, por ende, difíciles de aprender y eventualmente podrían causar errores. A estas predicciones se les ha llamado la hipótesis del AC.

Se dice que el AC tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

1. Proveer un panorama general de las similitudes y diferencias entre dos o más lenguas.
2. Explicar y predecir los problemas en el aprendizaje de una L2.
3. Desarrollar el material didáctico de un curso para la enseñanza de un idioma. ⁶

Usualmente los investigadores del AC enuncian dos aplicaciones del mismo, a una la han llamado "*A priori*" y a la otra "*A posteriori*". ⁷

La aplicación "*A priori*" -también conocida como: 'Strong Version'- consiste en un análisis punto por punto de los subsistemas: fonológico, morfológico, sintáctico u otro, de dos lenguas, con el objeto de descubrir las similitudes y diferencias entre ambas lenguas, en la convicción de que los aspectos similares en ambos idiomas serán fáciles de aprender, y por el contrario las diferencias serán difíciles.

La aplicación "*A posteriori*" -también llamada: 'Weak Version'- toma un enfoque metodológico diferente. Asume que el aprendiente de una L2 comete errores constantemente en sus intentos por aprender dicha lengua. El investigador hace un análisis de las construcciones del aprendiente en la L2 y las compara con la construcción equivalente en la L1 del sujeto con el objeto de descubrir la razón por la cual comete dichos errores.

2.1.1.4. El Método Audio-Lingual y El Error.

El retomar los postulados teóricos y prácticos del Estructuralismo, el Conductismo y el Análisis Contrastivo en el Método Audio-Lingual, resulta en los principios que rigen dicho método.

1. El lenguaje es un conjunto de patrones que funcionan de manera independiente, como unidades en sí mismas. Estos patrones se adecúan a cada situación específica mediante el intercambio y sustitución de sus constituyentes.

2. Para que el aprendizaje tenga lugar de manera óptima y conveniente es necesario organizar los contenidos de aprendizaje del curso tomando en cuenta el criterio de dificultad, para lo cual se hará uso del AC.
3. El aprendizaje sólo se da a partir del reforzamiento positivo de las repuestas correctas a un estímulo, en este caso los materiales y técnicas de enseñanza.

De estos principios que muestran la filosofía del Método Audio-Lingual podemos inferir la postura que mantiene con respecto al error.

De acuerdo con los principios teóricos del Método Audio-Lingual, el aprendizaje se da únicamente mediante el reforzamiento positivo de las respuestas correctas a un estímulo. Debido a ello las respuestas indeseadas o incorrectas deben ser rechazadas inmediatamente, ya que son nocivas para el proceso de aprendizaje de un idioma, pues constituyen una amenaza para la formación de hábitos correctos.

Por lo tanto, las respuestas incorrectas o erróneas, de acuerdo con el Método Audio-Lingual, deben ser rechazadas, evitadas y más aún, erradicadas.

Debido a esto, el método da a sus lecciones formatos que van de lo sencillo a lo complicado, donde además el grado de dificultad aumenta muy paulatinamente. Sólo hasta que el alumno ha tenido una práctica exhaustiva del punto en cuestión que de alguna manera asegure el dominio del mismo, se podrá trabajar con el siguiente punto. Con esto se busca evitar el error.

2.1.1.5. El Método Audio-Lingual y sus Limitaciones.

En teoría todo parecía muy coherente, lógico y funcional. No obstante, en la práctica, el método tenía varias limitaciones y deficiencias.

Con respecto a su concepción del lenguaje y al funcionamiento de las estructuras que lo conforman, el método presume que dichas estructuras constan de elementos intercambiables para adecuarlas a situaciones determinadas.

Esto es relativamente fácil en cuanto a la sintaxis donde existen reglas estables, que en su gran mayoría poco varían o quedan al criterio del hablante. Sin embargo, algunas veces se producían frases fallas de sentido lógico, contradictorias, poco coherentes, o en el mejor de los casos poco usuales en el habla real y cotidiana de la lengua en cuestión.

Por ejemplo, en la enseñanza programada se utilizaba un tipo de ejercicios conocidos como "drills", característicos de este método, los cuales consistían en la sustitución de uno o varios elementos de la frase y de este modo producir frases o estructuras diferentes. Así de los modelos:

The sun is hot.

My father reads a book.

I can drive.

se llegaba a producir oraciones como:

Ice is hot.

My dog reads a book.

I can breathe.

en las cuales siguiendo los principios del método los elementos fueron substituidos por otros pertenecientes a la misma categoría raquerida. Sin embargo, gramaticalmente las frases son perfectas, no obstante, semánticamente son ilógicas o poco comunes.

La producción de este tipo de oraciones era común sobre todo en la enseñanza programada, donde el alumno seguía una serie de lecciones y ejercicios como los de sustitución, muchas veces sin la necesidad de tener la supervisión del maestro a un lado. La práctica era individual y se requería y recurría al maestro sólo cuando se necesitaba ayuda, y como las frases utilizadas al parecer no tenían mayor problema ni complicación gramatical, el alumno las daba por correctas, pasando por alto los errores cometidos.

Todo esto favorecía la formación de hábitos incorrectos, lo que iba en contra de la concepción del aprendizaje que el Conductismo sostiene.

Otra de las limitaciones del método tenía que ver con el AC en su versión *A priori*. Muchas veces predecía, por una parte dificultades que en la práctica no ocurrían y por el contrario muchos problemas comunes en el aprendizaje de un idioma ni siquiera eran mencionados por el AC⁸, especialmente en la sintaxis. Por lo tanto, según algunos investigadores y maestros de idiomas, resultaba una pérdida de tiempo hacer un AC que poco servía en la práctica. Asimismo, se argumentaba que si las predicciones hechas en base a la hipótesis del AC eran erróneas entonces la misma hipótesis lo era también.

También se afirmaba que el postulado básico del método -que los grados de diferencia corresponden a niveles de dificultad- era en sí mismo problemático, ya que en la práctica esto no ocurría. Algunos puntos lingüísticos que eran muy similares en ambas lenguas eran sumamente difíciles de aprender, aun cuando de acuerdo con el AC pertenecían a un nivel de dificultad mínimo, mientras que al parecer varias estructuras que eran muy diferentes en ambas lenguas no presentaban, contrario a lo predicho por el AC, una dificultad excepcional.

Por lo tanto se llegó a la conclusión que Diferencia y Dificultad no son conceptos idénticos. El primero se deriva de una descripción lingüística, mientras que el segundo de procesos psicológicos, y no hay razón por la cual deba haber una alta correlación entre ambos.⁹

Por último, pese al cuidado que se ponía en el diseño de las lecciones para evitar al máximo la presencia del error, éste se presentaba y el método no contaba con respuestas o explicaciones lógicas que no fueran en contra de sus postulados. Y debido a ello tampoco contaba con las técnicas para tratarlos.

El Método Audio-Lingual y su postura con respecto al error estuvo en boga hasta la década de los sesenta cuando empieza a perder fuerza y a ser desplazado y fuertemente cuestionado y debilitado por otros enfoques

metodológicos que retoman investigaciones más actuales acerca del lenguaje y aprendizaje del mismo.

2.1.2. NUEVOS ENFOQUES METODOLÓGICOS.

Los nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas son el resultado de las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lingüística y la psicología. Algunos de esos estudios abordaban la naturaleza del lenguaje y la manera en que los niños aprenden su L1. Con el propósito de, en base a esas observaciones, inferir principios aplicables a la enseñanza de una L2.

De igual modo los estudios sobre el aprendizaje de una L2 por parte de adultos y niños brindaron hechos e información muy importante que en conjunto permitieron el inicio de una nueva etapa en el área de la enseñanza de idiomas.

Estos estudios brindaron conceptos que confrontaban las bases teóricas del Método Audio-Lingual y que han servido como impetu para el desarrollo de nuevas concepciones acerca de la naturaleza del lenguaje, la psicología del aprendizaje y la producción lingüística del aprendiente de una L2. Veremos las implicaciones que tienen estos conceptos para la enseñanza de lenguas, poniendo especial énfasis en cuanto al tratamiento didáctico del error.

2.1.2.1. Gramática Transformacional Generativa.

En la década de los sesenta surge una floreciente teoría acerca de la naturaleza del lenguaje, sustentada principalmente por el lingüista Noam Chomsky.

Chomsky con su teoría, la Gramática Transformacional Generativa, propone que los idiomas constan de una Estructura Profunda de naturaleza semántica, y una Estructura Superficial de índole sintáctica. Nos dice que ésta última es muy similar entre los idiomas, mientras que la primera es la que los diferencia.

Con respecto al aprendizaje de la L1, Chomsky afirma que los niños nacen con una capacidad innata para adquirir el lenguaje, cualquiera que éste sea, lo cual explica el éxito que tienen los niños al aprender su L1 a una muy temprana edad, a pesar de la complejidad de dicha tarea.

A este enfoque acerca de la manera en que se aprende la L1 se le llama "Innatista" pues se deriva de la afirmación de que la adquisición del lenguaje es determinada de manera innata, ya que nacemos con un dispositivo integrado que nos predispone a la adquisición del lenguaje, es decir, a la percepción sistemática del Entorno Lingüístico (Input), que da como resultado la internalización y construcción del sistema de reglas que rigen al idioma en cuestión.

Chomsky llama a esta predisposición con que el hombre cuenta para aprender el lenguaje: Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device = LAD).¹⁰

Algunas de las características del LAD son:

1. Es específico del ser humano, y en situaciones normales no falla en su funcionamiento, que va desde la infancia hasta los 11 años aproximadamente, llamado por algunos investigadores: Periodo Crítico, Periodo de Resonancia o Estructura Latente.
2. Le da al infante la capacidad y los medios necesarios para procesar el material lingüístico que hay en su entorno y así construir el sistema que rige a la lengua de la comunidad lingüística en que nació.
3. Para permitir que este dispositivo, LAD, opere tan rápida y eficazmente, se presume que ya contiene algunos rasgos Universales del lenguaje, mismos que se observan en todos los idiomas conocidos, como son: el orden de palabras para establecer significados, o las relaciones gramaticales básicas como la del sujeto y objeto, etc.

En 1966 McNeil describió las cuatro propiedades lingüísticas del LAD ¹¹, mismas que a continuación se enumeran:

1. La habilidad para distinguir sonidos del habla, y sólo los sonidos de la lengua de la comunidad lingüística del entorno.
2. La habilidad para organizar los sucesos lingüísticos en varias clases y categorías que permitan más tarde su tratamiento y perfeccionamiento.
3. El conocimiento de que sólo es posible construir un sistema lingüístico.
4. La habilidad para evaluar constantemente el desarrollo del sistema lingüístico, así como la habilidad para construir de la manera más sencilla el sistema del idioma.

En el caso de la L1, al entrar el sujeto en contacto con el entorno lingüístico propio de la comunidad en que nació, este dispositivo se activa y comienza a procesar el material lingüístico disponible, con el propósito de entender y adquirir el sistema de la lengua y las reglas que regulan al mismo, la Gramática.

A la par que el sujeto va procesando la información, va formulando hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua, mismas que pone en práctica en sus producciones lingüísticas (Output).

Una vez aprendidas las reglas que rigen el sistema -la Gramática- y mediante la transformación de las mismas, que el mismo sistema regula, es posible que el individuo genere un número ilimitado de oraciones totalmente nuevas y correctas.

Speakers can express an indefinite and infinite number of thoughts using sentences never heard before because they have internalized a system of rules that governs ordinary language use (cf. Chomsky, 1965:6) ¹²

El lenguaje, el sistema lingüístico, viene a ser un medio finito, que mediante la aplicación y transformación de las reglas básicas (la Gramática) permite la creación de un sinfín de oraciones totalmente nuevas y correctas, que nunca antes habían sido producidas o escuchadas por el emisor de las mismas.

Debido a esto, esta teoría sugiere que el proceso de aprendizaje de un idioma es de naturaleza creativa y cognoscitiva.

La visión conductista de la adquisición de la L1 fue fuertemente cuestionada a partir de los sesenta especialmente bajo la influencia de las teorías lingüísticas y psicológicas de Noam Chomsky.¹³

Algunos de los puntos que Chomsky exponía acerca de lo inadecuado del enfoque conductista son los siguientes:

1. El lenguaje no es meramente una conducta verbal, ya que bajo la conducta que observamos hay un complejo sistema de reglas que permiten al hablante crear y entender un número ilimitado de oraciones, la mayoría de las cuales nunca han sido escuchadas o producidas por el sujeto. Esta creatividad no sería posible si tuviéramos que depender de frases aprendidas como conductas. Esto sólo es posible gracias a que hemos internalizado el sistema de reglas que rigen al idioma. El conocimiento de estas reglas es la Competencia Lingüística (Linguistic Competence) la cual es diferente de la Actuación Lingüística (Linguistic Performance) que es la que en realidad podemos observar.
2. Lo que el aprendiente internaliza son las reglas, la Competencia Lingüística, un conocimiento abstracto del lenguaje. Este conocimiento es extraído del entorno lingüístico. El proceso de extracción no puede ser explicado sólo por el principio de formación de hábitos.
3. La Estructura Superficial de un idioma refleja de manera muy indirecta la Estructura Profunda, las reglas. Ese conocimiento de la Estructura Profunda no puede adquirirse por simple imitación y observación de la conducta verbal de los nativos hablantes o del habla adulta del idioma en cuestión.
4. El aprendizaje de un idioma es probablemente la tarea más compleja que el ser humano realiza, si además consideramos que lo hace a muy temprana edad y con una velocidad sorprendente, caemos en la cuenta de que la formación de hábitos no puede por sí sola explicar el proceso en su totalidad.

5. A pesar de que cada niño o aprendiente es expuesto a un entorno lingüístico diferente, L1 o L2, según sea el caso; todos llegan al manejo de las mismas reglas que regulan el habla de todos los hablantes de esa lengua en particular. La evidencia de los hechos sugiere que los niños pasan por etapas similares durante el aprendizaje de las reglas de su L1. Asimismo, se observa que desde el principio los niños van construyendo su propio sistema de reglas que gradualmente se va adaptando al sistema del habla adulta. Esto indica que el lenguaje de los niños no simplemente es moldeado por factores externos, como afirma el Conductismo, sino que es construido creativamente por los niños a medida que interactúan con la gente.

2.1.2.2. Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje.

Las investigaciones acerca del proceso de aprendizaje permitieron el desarrollo de una teoría de aprendizaje que definía a éste como un proceso cognoscitivo, en el cual el análisis y el raciocinio jugaban un papel muy importante.

David Ausubel sostiene que el aprendizaje se lleva a cabo en el hombre a través de un proceso de asociación y relación de sucesos o aspectos nuevos a los conceptos ya existentes en la estructura cognoscitiva. Algo así como colocar conocimientos nuevos en los archivos cognoscitivos ya existentes en la estructura cognoscitiva.¹⁴

Esta concepción del aprendizaje va en contra de la conductista. Ausubel llama a éste Aprendizaje Mecánico, y lo define como un proceso de adquisición de material o identidades discretas y aisladas que son integradas a la estructura cognoscitiva sólo de una manera arbitraria y sin un orden, lo cual no permite el establecimiento de relaciones y asociaciones.

Por otra parte Ausubel describe el Aprendizaje Significativo, el que propone en su teoría cognoscitiva del aprendizaje, como un proceso de asociación y fijación gradual del nuevo material o concepto a los elementos ya existentes en la estructura cognoscitiva. A medida que los nuevos conceptos se integran a la

esfera cognoscitiva ya existente, estos interactúan y son asimilados e interiorizados, lo cual permite que el aprendizaje sea significativo y duradero.

Esta fue una de las críticas que el Método Audio-Lingual poco pudo resistir, ya que consideraba cada contenido de aprendizaje como una unidad en sí misma, con una relación casi nula con el todo, o al menos los alumnos así lo percibían. En sus producciones muchas veces utilizaban frases complicadas que eran correctas y frases sumamente sencillas que contenían irregularidades. Fenómeno que se puede explicar por el aprendizaje mecánico de frases completas, prefabricadas, que para el aprendiente funcionan como un todo y que utiliza sin comprender su funcionamiento gramatical interno, lo cual sería el punto de asociación a la gramática del idioma.

El aprendizaje de las inflexiones verbales del pasado de los verbos en inglés¹⁵ por parte de los niños provee una evidencia para la postura de Ausubel acerca del aprendizaje cognoscitivo. En este proceso se observa lo siguiente:

- En un principio, antes de dominar las inflexiones de los verbos regulares en el tiempo pasado, el niño produce varias formas correctas de los verbos irregulares como: went, came o ate. En esta etapa son simples palabras aisladas, que en la gramática del niño no pertenecen a ninguna clase especial de palabras.
- Luego viene una etapa en la cual aparece un fenómeno que bien puede tomarse como una regresión, pues en lugar de seguir produciendo las "formas correctas" (went, came, ate) el niño produce oraciones como:

Where it goed?

It comed off.

sin embargo, un análisis más profundo de estas oraciones y de la producción lingüística del niño nos muestra que no son regresiones, sino progresos en el aprendizaje de las reglas del idioma.

- En este momento el niño ya domina la inflexión del tiempo pasado de los verbos regulares, y en su hipótesis acerca del funcionamiento del idioma intenta integrar todos los verbos a la categoría regular sin tomar en cuenta las excepciones. La misma regla que le permite producir las formas Walked y Cooked lo llevan a producir Goed y Comed.
- En la etapa siguiente se percató de que los verbos Go y Come no siguen las mismas reglas y por lo tanto pertenecen a una categoría diferente. Al parecer en su estructura cognoscitiva crea un apartado especial para los verbos irregulares pero relacionado con el pasado de los verbos regulares.
- Finalmente, en la última etapa el niño produce las inflexiones verbales del tiempo pasado tanto de verbos regulares como irregulares, sin mayor problema.

Estos hechos y otros, han dado fuerza y permitido una evolución en la concepción del aprendizaje, en especial en la enseñanza de idiomas, que lo concibe como un proceso de naturaleza cognoscitiva y creativa.

2.1.2.3. Estudios Sobre la Adquisición del Lenguaje.

A partir de 1960 hubo un gran número de estudios que examinaban la manera en que los niños adquieren su L1, o bien las características del lenguaje de los niños, con la peculiaridad, además, de que dichos estudios no se hacían tomando como norma y parámetro el habla de los adultos, sino el mismo sistema lingüístico de los niños.

Estos estudios mostraron que los niños al aprender su L1 desarrollan su propio sistema de reglas, que se va reformulando y adaptando constantemente, hasta que corresponde a las del habla adulta.

Algunos de estos estudios acerca de la manera en que los niños aprenden su L1, o por otra parte, el aprendizaje de una L2 tanto por niños como por adultos, fueron realizados por: Raven (1968), Ervin-tripp (1974), Burt & Dulay (1974), Roger

Brown(1973), por mencionar algunos. Un compendio de estos estudios se puede encontrar en el libro Language 2, capítulo siete "Errors" de Dulay, Burt & Krashen (1982: 180-181, 184-185.).

Estos estudios mostraron que:

1. El aprendizaje de una lengua no es una actividad mecánica de formación de hábitos o patrones que se reproducen en contextos específicos, sino una actividad creativa e inteligente.
2. Los intentos por aprender no se limitan a repetir lo que se oye, por el contrario consisten en analizar el entorno lingüístico. Esto permite la elaboración de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua; dichas hipótesis se concretizan en las producciones lingüísticas del sujeto.

Producciones como:

*Like you ice cream?
Why no me sleeping?
He took her teeths off.
I didn't weared any hat.
Me need crayons now
They're painting his faces.
He say his father buy him car
She name is Maria.*¹⁶

son la evidencia de que aprender un idioma es una actividad creativa, analítica, e inteligente, pues muy difícilmente en el habla adulta se dan las construcciones arriba mencionadas. Luego entonces, las de los aprendientes no son repeticiones sino el resultado de la aplicación de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua, que el mismo aprendiente se ha formulado.

Al ser meras hipótesis es de esperarse que algunas sean erróneas.

2.1.2.4. La Nueva Concepción del Error.

Los hechos observados en los últimos estudios y las concepciones y principios extraídos de los mismos se generalizaron al aprendizaje de una L2. Varios de los errores que se cometen al aprender la L1 se observan al aprender

una L2, lo que sugiere que las estrategias de aprendizaje utilizadas, así como la secuencia que sigue el proceso, son muy similares en ambos contextos.

Estos nuevos principios operativos en la lingüística y psicología del aprendizaje de un idioma se retomaron en una metodología de enseñanza nueva y diferente, a la cual se le ha llamado Enfoque Comunicativo.

Este cambio en la concepción del lenguaje, de su naturaleza y modo en que está organizado y funciona; así como del proceso de aprendizaje del mismo, trajo como consecuencia un cambio en la percepción del error. En el Enfoque Comunicativo el error es visto como algo inherente al proceso de aprendizaje, normal y más aun, natural en el aprendizaje de una lengua, como un indicador de que el aprendizaje se está llevando a cabo.

Al no considerar más el aprendizaje de un idioma una cuestión de adquisición de hábitos verbales automatizados, sino un proceso de construcción creativa de las reglas que rigen al sistema del idioma -por medio del procesamiento del material lingüístico que el maestro presenta al alumno-, el error es visto como la evidencia de la naturaleza del proceso de aprendizaje y de las estrategias que el aprendiente utiliza para aprender.

Debido a que la Enseñanza-Aprendizaje de un Idioma se realiza a lo largo de un periodo de tiempo, los errores son vistos como el resultado del conocimiento parcial del sistema que rige al idioma. Los errores se aceptan como algo natural en el proceso, pues así como el aprendizaje tiende a extenderse en el tiempo, se espera que los errores desaparezcan conforme se avanza en el aprendizaje del idioma.

Este cambio en la concepción del lenguaje y de su aprendizaje trajo un cambio en la concepción del error, el cual ya no es visto como una falla sino como la evidencia clara de que el aprendiente está procesando la información lingüística

y desarrollando el sistema de reglas del idioma, es decir, está aprendiendo el idioma.

2.2. EL ANÁLISIS DE ERROR.

El Análisis de Error (AE) junto con el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Actuación Lingüística y el Análisis del Discurso, son el resultado de un enfoque al proceso de Enseñanza-Aprendizaje de un idioma "centrado en el aprendiente".

El primero en desarrollarse de estos enfoques fue el AC. Esta tendencia no dio los resultados que se esperaban, así que a partir de los sesenta el AE fue cobrando fuerza.

2.2.1. CONDICIONES EN QUE SURGE.

Los factores que crearon el campo propicio para el surgimiento del AE fueron: la inexactitud de las predicciones del AC y que en la práctica no ocurrían; la persistencia del error en el proceso de aprendizaje de un idioma a pesar de hacer todo lo posible por evitarlo y erradicarlo, en una palabra, el debilitamiento del Método Audio-Lingual y de sus bases teóricas. Y por otra parte el surgimiento de la Gramática Transformacional Generativa y las conclusiones de las observaciones hechas acerca de la manera en que los niños aprenden su L1 o una L2 que dieron como resultado una nueva visión del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una lengua.

El Análisis de Error (AE) surge a raíz de la falla del AC para explicar satisfactoriamente los errores al aprender un idioma. El AE comienza a aparecer en la literatura como una técnica nueva que se propone como una alternativa o complemento del AC.

El AE se desarrolla a partir de la teoría lingüística de la Gramática Transformacional Generativa y de la noción del lenguaje como un sistema gobernado por un conjunto de reglas que se transforman.¹⁷

Si se compara la versión *A posteriori* del AC es claro y evidente que tanto el AC como el AE parten del mismo punto: la manera en que el aprendiente de una L2 la utiliza para comunicarse.

La diferencia se hace evidente en el siguiente paso, la manera en que se abordan los hechos.

El AC se enfoca a los puntos de interferencia entre la L1 del estudiante y la L2 que intenta aprender. Por otra parte el AE aborda el problema desde las nociones que el alumno tiene acerca del sistema de la L2.¹⁸

En el AC hay una predisposición a ver el error como un mal hábito debido a la interferencia de la L1 del aprendiente, el AC se enfoca al resultado y sus consecuencias.

El AE ve en el error un indicio para conocer lo que ocurre en la mente del aprendiente al aprender un idioma, es visto como la evidencia de que el aprendizaje se está llevando a cabo. Se podría decir que el AE se enfoca al proceso y las causas por las cuales ocurren los errores.

Sin embargo, el AE no busca ser necesariamente una contrapartida o una tendencia contraria u opuesta al AC, sino simplemente una alternativa diferente para abordar el "problema" del error en el proceso de aprendizaje de un idioma, que el AC y el Método Audio-Lingual no habían podido resolver, ni tratar.

2.2.2. EL ANÁLISIS DE ERROR Y SU PROPUESTA.

Los simpatizantes de AE proponen que no se pierda más tiempo haciendo un AC que detecte las áreas de una L2 que causarán dificultad de aprendizaje y serán fuente potencial de errores, ya que pese a todas las precauciones que se tomen para evitar los errores, estos ocurren, son una realidad y un hecho siempre

presente. Postura respaldada por los resultados de estudios recientes que sugerían que el error es un fenómeno natural en el proceso de aprendizaje de un idioma. En su lugar, el AE propone trabajar sobre el error mismo, estudiar sus causas y las razones por las cuales ocurre.

The aim of any EA is to provide a 'psychological explanation' -a reliable account of the causes of the errors. (cf. Corder 1973:277).¹⁹

El AE se basa en el supuesto de que los errores son producto del aprendizaje de la L2 que el sujeto ha alcanzado hasta el momento del análisis. Su estudio nos permite inferir las características de su conocimiento en un momento específico en su trayectoria hacia el dominio de la L2, y de este modo descubrir lo que ha aprendido y lo que aún tiene que aprender.²⁰

El AE busca estudiar las diferencias que existen entre la manera en que hacen uso de un idioma los aprendientes de éste y los nativo hablantes del mismo.

Otro de los objetivos es el proveer una explicación confiable, tanto lingüística como psicolingüística, del error y sus causas. Para tal efecto es necesario ordenar los datos mediante un proceso de descripción y categorización de los errores.

2.2.3. EL VALOR PEDAGÓGICO DEL ERROR.

El AE se basa en el postulado de que los errores representan el producto del aprendizaje.

...language learning is not so much a question of acquiring a set of automatic habits, but rather a process of discovering the underlying rules, categories and systems of choice in the language by some sort of processing by the learner of the data of the language presented to him by the teacher. Errors are evidence about the nature of the process and of the rules and categories used by the learner at a certain stage in the course.²¹

Por ello, el estudio de los errores nos permitirá inferir las características del conocimiento que el aprendiente tiene acerca de la lengua en un momento

determinado; de igual manera nos mostrará lo que aún desconoce acerca del idioma.

Mediante la clasificación y descripción de los errores en términos lingüísticos podremos tener una visión general de las características de su interlenguaje (IL).

Otro de los beneficios que nos aporta el estudio de los errores es que nos ayuda a tener una visión clara de la manera en que el aprendiente procesa la información que recibe de la L2 y del sistema de reglas que desarrolla a partir de esa información.

El supuesto es que la producción lingüística del aprendiente es el reflejo de las reglas del idioma que ha internalizado, es decir, el reflejo de su competencia lingüística en la L2.²²

De esta manera el estudio de los errores nos permitirá tener una visión más profunda y exacta de la 'otra' lengua: el interlenguaje, así como, del proceso de aprendizaje de una lengua, de su naturaleza, de las secuencias de aprendizaje que sigue dicho proceso y de las estrategias utilizadas por el aprendiente para tal efecto.

Esto nos permitirá delinear los procesos universales del aprendizaje de una L2. Y con ello adecuar nuestros programas de estudio, métodos y técnicas de enseñanza al proceso natural que sigue el aprendizaje de una lengua, para optimizarlo.

Hacer del error un objeto de estudio para comprender su naturaleza, los procesos que lo originan y sus tipos, nos permitirá entender de manera más profunda y completa el proceso de aprendizaje de un idioma. Esto nos proporcionará mayores y mejores bases teóricas y prácticas para darle un tratamiento adecuado mediante el mejoramiento de las técnicas de enseñanza, lo

que resultará en la optimización del aprendizaje, haciendo del error un elemento de apoyo y referencia que dinamice la tarea de aprendizaje y no la obstruya.

En la medida en que entendamos la fenomenología del error estaremos en una mejor situación para darle tratamiento pedagógico adecuado.

2.2.3.1. Interlenguaje.

Los estudios realizados acerca de la manera en que los niños aprenden una L1 o L2, y en el caso de adultos una L2, dieron como resultado una nueva percepción del proceso de aprendizaje en sí y del aprendiente mismo.

El proceso de aprendizaje de un idioma es visto como un proceso creativo de configuración del sistema lingüístico de la lengua en cuestión, -un proceso compuesto por etapas, más o menos similares y estables, que siguen una secuencia lógica.

Dentro de este proceso el aprendiente es visto como un ente inteligente, creativo y activo en su aprendizaje y en el procesamiento que da a la información que recibe acerca de la L2. A lo largo de las etapas del proceso el aprendiente infiere del material lingüístico las reglas y funciones del idioma.²³

Esto sugiere que durante este proceso de aprendizaje el sujeto crea en su mente, mediante el análisis del material lingüístico que recibe como estímulo para su aprendizaje, un sistema lingüístico propio y diferente al de su L1 y al de la L2.

Se han propuesto varios términos para referirse a este sistema lingüístico. El más conocido es Interlenguaje (IL) creado por Selinker en 1969²⁴ para aludir a ese sistema lingüístico distinto de la L1 y de la L2 que tiene reglas propias, producto del proceso psicolingüístico de la interacción entre dos sistemas lingüísticos, el de la L1 y el de la L2, y cuya existencia se puede inferir si se observan las producciones lingüísticas del aprendiente en la L2.

Nemser (1971) se alude a este mismo fenómeno bajo el término Sistema Aproximativo²⁵. Básicamente se refiere a lo mismo, sin embargo, enfatiza una característica especial, la aproximación continua del sistema al de la L2. Corder

hace referencia al fenómeno con el término Dialecto Idiosincrásico²⁶ y connota la idea de que es un lenguaje o sistema con reglas propias, que es personalizado, único y particular a cada aprendiz.

Cada uno de estos términos enfatiza un aspecto en particular. No obstante, todos comparten el concepto de que el aprendiz de una L2 en un intento por dar orden y estructura al material lingüístico que le llega como estímulo para su aprendizaje, construye por sí mismo un sistema lingüístico independiente y diferente de su L1 y la L2.²⁷

El IL tiene rasgos de la L1 y la L2, sin embargo, es un sistema lingüístico en sí mismo, independiente; un sistema intermedio entre ambas lenguas que usualmente avanza progresivamente hacia la L2.

Este sistema intermedio entre ambas lenguas permite al aprendiz formular hipótesis acerca del funcionamiento de la L2, mismas que pone en práctica en sus producciones lingüísticas en una especie de ensayo y error que le permite confirmarlas o desecharlas. Así poco a poco ese sistema independiente se va aproximando al sistema de la L2.

El IL se percibe mediante las producciones lingüísticas del sujeto. Así el acercamiento más directo y obvio para analizarlo es el estudio de la producción escrita y oral de los alumnos.

De ellas, la producción escrita es la que muestra de manera más fiel y estable el IL del sujeto ya que por la naturaleza de dicha habilidad los factores externos, paralingüísticos, no la afectan sensiblemente. (Para una explicación más detallada ver capítulo I, "Características de la producción escrita" página: 22.)

Las producciones correctas aportan parte de la información acerca del IL real del sujeto, lo que ya ha aprendido. La otra parte nos la dan las producciones erróneas.

El AE se basa en el supuesto de que mediante la descripción y clasificación de los errores del sujeto podemos darnos una idea más clara y exacta de las características de su IL, ya que los errores son la evidencia de las reglas que sigue este sistema lingüístico.

Mediante su estudio, el Interlenguaje nos muestra:

1. Las hipótesis que el alumno hace sobre el sistema lingüístico de la L2.
2. Las estrategias de aprendizaje que utiliza para aprender.

2.2.4. UTILIDAD DEL ANÁLISIS DE ERROR.

Se dice que el AE tiene dos usos, uno teórico y otro práctico. Corder define el uso teórico del AE así:

The study of learners' errors is part of the methodology of the study of language learning...The study of errors, then is part of the psycholinguistics search for universal processes of second-language learning.

...The assumption underlying the description of errors is that they are evidence of a system, not the system of the target language, but a system of some 'other' language. To describe that 'other' language is precisely the theoretical objective of error analysis. ²⁸

Asimismo, el AE nos brinda retroalimentación acerca de la efectividad de los materiales y técnicas de enseñanza, así como también nos muestra las partes del programa de estudios que han sido mal aprendidas o que aún no domina el aprendiz.

Esto nos permite el replanteamiento de los programas y materiales de estudio, la reenseñanza de los puntos lingüísticos que lo requieran y el diseño de cursos para atender tales necesidades, lo cual constituye el uso práctico del AE. ²⁹

2.2.5. ETAPAS DEL ANÁLISIS DE ERROR. ³⁰

Hay tres etapas en el AE: identificación, descripción y explicación. Estas etapas son estables y consecutivas.

IDENTIFICACIÓN.

Es una etapa sumamente importante, pues de ella dependen las subsecuentes. Consiste en identificar los errores y entraña el interpretar correctamente lo que el aprendiente intentó decir en su producción lingüística.

DESCRIPCIÓN.

Se recomienda utilizar para la descripción de los errores un modelo que retome la estructura sintáctica y semántica de la oración ya que uno de los propósitos del AE es mostrar al aprendiente claramente en el proceso de corrección cual(es) ha(n) sido la(s) falla(s) en la forma del mensaje que intentó transmitir.

EXPLICACIÓN.

Puede realizarse de dos formas, una lingüística y la otra psicolingüística.

La lingüística consiste en enunciar cuales han sido las fallas en la aplicación de las reglas de la L2, es decir, cuales son las reglas que han sido violadas, substituidas o ignoradas.

La explicación psicolingüística tiene que ver con las razones por las cuales han sido violadas las reglas de la L2, los procesos psicolingüísticos que causaron el error.

Es conveniente aclarar que en el análisis de error que se realizará mediante este proyecto sólo se aplicarán las dos primeras etapas, debido a la naturaleza del estudio, ya que el trabajar con la tercera etapa del AE requiere de condiciones muy específicas y especiales, diferentes a las de este proyecto. (Para una explicación más detallada ver Introducción, "Objetivo" página: III.)

Las tres etapas del AE, identificación, descripción y explicación, se continúan con la evaluación y corrección o tratamiento pedagógico de los mismos,

pero de ninguna manera son parte del proceso de AE, sino continuación de éste.³¹

2.2.6. LIMITACIONES DEL ANÁLISIS DE ERROR.

El AE en su aplicación concreta tiene algunas limitaciones que es conveniente advertir.

Una de ellas es la confusión que se da entre la segunda y tercera etapas, la explicación y descripción de los errores³², ya que están muy relacionadas y no muy bien delimitadas. Algunas veces se mezcla la explicación con la descripción, debido a ello es necesario tener muy claro y delimitado en que consiste cada una.

La descripción del error se refiere al producto de la actuación lingüística del aprendiente, y se enfoca a la construcción de dicha actuación. Tal descripción no se refiere a las causas sino a las características superficiales sintácticas y morfológicas de la oración.

La explicación de un error consiste en determinar las causas del mismo, se refiere al proceso que se siguió al producir un mensaje, lo que implica dos pasos:

1. Describir la categoría del error teniendo en cuenta las características precisas y observables que muestren o sugieran las causas.
2. Deducir en base a esas características el proceso que se siguió, y que por su contundencia excluya todas las otras posibles causas.

Determinar el proceso causal de un error es una cuestión de deducción. Una vez que se conocen las características superficiales del error prosigue el preguntarse si el error es una manifestación de interferencia, sobregeneralización o ambas.

Determinar las causas del error, es otra de las limitaciones del AE, ya que parte de explicación del error se hace mediante la intuición lo cual le resta rigurosidad científica. De hecho no hay un sistema estable para determinar de manera totalmente confiable la causa de un error. Sin embargo, esta falta de

procedimientos medibles y comprobables propios del método científico, el AE los puede suplir mediante el razonamiento, la experiencia o bien el conocimiento que se tenga del aprendiente y de la características más obvias de su interlenguaje.

Parte de esta peculiaridad en el estudio de los errores se debe también a la naturaleza del aprendizaje de un idioma, que es una actividad personal que entraña muchos factores y que gran parte de ellos no son medibles e incluso no se conocen.

Otra de las limitaciones está muy relacionada a la anterior. Es claro que el explicar cierto tipo de errores encierra cierto grado de incertidumbre y especulación, ya que en ocasiones son múltiples los procesos que operan en la ejecución de una oración, como son: interferencia, sobregeneralización, estrategias de comunicación, y fallas de ejecución.³³

En estos casos es poco factible afirmar contundentemente y sin lugar a dudas cuales han sido las causas de un error, ya que el alumno bien pudo utilizar una combinación de varias estrategias, y no sólo una.

Tal vez el punto más problemático es la naturaleza multidimensional del aprendizaje. Sería muy artificial describir una producción lingüística de manera monolítica, cuando en realidad el proceso de aprendizaje es de naturaleza multidimensional.

Una limitación más tiene que ver con la falta de precisión y especificidad en la clasificación de los errores.

Nevertheless, attempts to apply such categories to the classification of errors encountered problems in assigning errors to categories, because of a lack of precise criteria for classification, an overlapping of some of the categories, and the possibility of multiple explanations.³⁴

No hay un modelo único para la categorización de los errores, sino que existen varios, cada uno los clasifica atendiendo a una característica en particular, como su sistematicidad, su estructura superficial, su efecto comunicativo, etc.

De hecho cada análisis retoma uno o varios de estos modelos dependiendo de las necesidades del mismo. Esto se debe a que el tipo de datos en los que se basa el análisis determina el tipo de errores que se presentarán, mismos que exigen un modelo determinado que contemple en su descripción el tipo de errores presente en un estudio en particular. Por ejemplo si se analiza la producción oral en una entrevista muy probablemente el tipo de errores más frecuente será diferente a los que se obtendrían si se tratara de un discurso. En la escritura los errores también variarán si se trata de una carta de negocios o de una narración.

En muchos casos no se tiene un modelo que cubra todas las necesidades y por ello se crean o adaptan nuevos modelos para tal efecto.

Otra limitación del AE consiste en la falta de exactitud y consistencia en la terminología que se maneja en la literatura, ya que ésta varía sobremanera de autor a autor y algunas veces un mismo fenómeno es descrito con términos diferentes. Estos no son completamente sinónimos pues enfatizan un aspecto en especial del mismo fenómeno, por ejemplo Interlenguaje, Sistema Aproximativo.

No obstante las limitaciones del AE, la información que su realización arroja, nos permite tener una visión más clara y exacta de las características del conocimiento que el aprendiente tiene acerca de la L2 y de las estrategias de aprendizaje por las cuales se está guiando, lo cual es más útil que el no realizarlo.

El AE surge como una necesidad de una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de un idioma y de los procesos que el aprendiente utiliza para tal efecto.

El AE busca determinar las características de su Interlenguaje y de las etapas por las que el aprendiente pasa en su proceso de aprendizaje de la L2, las cuales nos permitan como docentes adecuar las técnicas y materiales de

enseñanza al proceso natural por el que se aprende un idioma, lo cual resultará en la dinamización del proceso Enseñanza-Aprendizaje del mismo.

Hacer del error un objeto de estudio para comprender su naturaleza, los procesos que lo originan y sus tipos, nos permitirá entender de manera más profunda y completa el proceso de aprendizaje de una lengua. Esto nos proporcionará mayores y mejores bases teóricas y prácticas para darle un tratamiento adecuado mediante el mejoramiento de las técnicas de enseñanza, que resultará en la optimización del aprendizaje, haciendo del error un elemento de apoyo y referencia que dinamice la tarea del aprendizaje de un idioma y no la dificulte. En la medida en que entendamos la fenomenología del error, estaremos en mejor situación para darle un tratamiento pedagógico apropiado.

- ¹ Brown, H. Douglas. "First Language Acquisition" en *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987. p. 17.
- ² Brown, H. Douglas. "Human Learning" en *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987. p. 63.
- ³ Littlewood, William T. "First Language Acquisition" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 5.
- ⁴ Els, Theo van et al. "Second Language Learning (1). Contrastive Analysis and Error Analysis" en *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Ed. Edward Arnold. 1984. p. 37.
- ⁵ *Ibidem*. p. 38.
- ⁶ *Ibidem*. p. 38.
- ⁷ Schachter, Jacquelyn. "An Error in Error Analysis" en *Language Learning*. Vol. 24, No. 2. pp. 205, 206.
- ⁸ Els, Theo van et al. "Second Language Learning (1) Contrastive Analysis and Error Analysis" en *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Ed. Edward Arnold. 1984. p. 50.
- ⁹ Littlewood, William T. "Behaviourism and Second Language Learning" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 19.
- ¹⁰ Littlewood, William T. "First Language Acquisition" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. pp. 6-7.
- ¹¹ Brown, H. Douglas. "First Language Acquisition" en *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987. p. 20.
- ¹² Dulay, Heidi & Burt, Marina. "Remarks on Creativity in Language Acquisition" en *Viewpoints on English as Second Language*. 1976. p. 97.
- ¹³ Littlewood, William T. "First Language Acquisition" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 5.
- ¹⁴ Brown, H. Douglas. "Human Learning" en *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987. p. 65.
- ¹⁵ Littlewood, William T. "First Language Acquisition" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 11.
- ¹⁶ Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. "You Can't Learn without Goofing" en *Error Analysis*. London: Longman. 1978. pp. 107, 111, 116-117.

- ¹⁷ Schumann, John H. & Stenson, Nancy "Introduction" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc 1976 p 3
- ¹⁸ *Ibidem* pp. 3-4
- ¹⁹ Abbott, Gerry. "Toward a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors" en *IRAL*. Vol XVIII 2, May 1980. p. 2
- ²⁰ Corder, S. P. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 257
- ²¹ *Ibidem* pp. 292-293
- ²² Littlewood, William T. "Errors and Learning Strategies" en *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press 1984 p. 30
- ²³ *Ibidem*. p. 22.
- ²⁴ Corder, S. P. "Language Continua and the Interlanguage Hypothesis" en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press 1982. p. 87
- ²⁵ Nemser, William. "Approximative System of Foreign Language Learners" en *Error Analysis*. London: Longman 1978 pp. 55-56, 58.
- ²⁶ Corder, S. P. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1982. pp. 14-15, 17.
- ²⁷ Brown, H. Douglas. "Interlanguage" en *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc 1987. p. 169.
- ²⁸ Corder, S. P. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. pp. 267-268.
- ²⁹ *Ibidem* p. 265
- ³⁰ Corder, S. P. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. pp. 126-127.
- ³¹ Els, Theo van et al. "Second Language Learning (I): Contrastive Analysis and Error Analysis" en *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Ed. Edward Arnold. 1984. p. 47.
- ³² Dulay, Heidi, Burt, Marina & Krashen, Stephen. "Errors" en *Language 2*. New York / Oxford. Oxford University Press. 1982. pp. 141-142.
- ³³ Corder, S. P. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1973. p. 291.
- ³⁴ Richards, Jack C. "Error Analysis, Interlanguage, and Second Language Acquisition: A Review" en *The Context of Language Teaching*. p. 68.

CAPÍTULO III

MODELOS DE CLASIFICACIÓN

Una vez que se han identificado los errores es necesario organizarlos y clasificarlos, para poder proceder a su análisis. Esto nos permitirá un estudio sistemático de los mismos.

Para la clasificación de los errores, existen, en la literatura de Análisis de Error (AE), varios modelos propuestos para tal efecto.

Por Modelo entendemos aquel organigrama o taxonomía que consta de diversas categorías, clases o subclases para la agrupación de los errores atendiendo a características y criterios específicos.

En este capítulo expondremos los diferentes modelos para la clasificación de errores que propone la literatura del AE y que representan los criterios que más comúnmente se toman en cuenta para tal efecto. En un segundo momento se presentará el modelo que ha sido elegido para la realización de este estudio y las razones por las cuales se le escogió.

3.1. MODELOS EXISTENTES.

Existen varios modelos para la clasificación de errores ya que éstos parten de diversos y muy diferentes criterios para la clasificación de los errores.

Ya sean de naturaleza psicolingüística o lingüística, estos modelos clasifican los errores de acuerdo a la sistematicidad y frecuencia con que ocurren; también pueden ser clasificados de acuerdo a los procesos que los originaron, sus causas, o bien, atendiendo a la manera en que el código de la lengua ha sido violado, en este caso se pueden clasificar de acuerdo al constituyente de la oración o al elemento de la lengua que ha sido afectado por el error o a la manera en que la estructura del idioma ha sido alterada por el mismo. Otro criterio comúnmente utilizado en la clasificación de errores es el efecto que éste tiene con respecto al proceso de comunicación.

Algunos de estos modelos han sido creados especialmente para la realización de estudios específicos, pues cada estudio requiere un modelo especial que cubra sus requerimientos.

A continuación revisaremos algunos de los modelos que se han utilizado para la clasificación de errores en otros estudios de análisis de error.

Primero se expondrán los modelos que tienen que ver con cuestiones psicolingüísticas, posteriormente se presentarán los modelos que atienden a criterios meramente lingüísticos.

3.1.1. TAXONOMÍA BASADA EN LA SISTEMATICIDAD DEL ERROR. ¹

De acuerdo con Corder, dentro de esta taxonomía que atiende a la sistematicidad del error las producciones lingüísticas imperfectas pueden clasificarse como: Falta o Error.

La Falta.

Se refiere a aquellas desviaciones lingüísticas provocadas por factores no lingüísticos, que son asistemáticas y que pueden ser corregidas por el mismo sujeto que las produce, hablantes nativos y aprendientes de la lengua. Corder se refiere a ellas, también, como Errores de Ejecución (Errors of Performance). Dentro de esta categoría tenemos: Deslices de la Lengua (Slips of the Tongue) y Equivocaciones de Juicio (Mistakes of judgement).

Deslices de la Lengua o Pluma.

Se refieren a aquellas construcciones imperfectas debidas a la substitución, mal acomodo u omisión de algún constituyente de la oración; o bien, a falsos inicios o confusiones de estructuras. A estas construcciones también se les han llamado "Lapsus", y las cometen tanto nativo hablantes como aprendientes de la lengua. Generalmente ocurren cuando el sujeto está bajo situaciones de nerviosismo, tensión, cansancio, distracción o fuertemente emotivas. Otra de sus características es que pueden ser corregidas por el mismo hablante si éste las nota.

Equivocaciones de Juicio.

Los hablantes nativos de un idioma rara vez producen oraciones faltas de precisión lingüística, sin embargo, pueden crear oraciones faltas de propiedad. A este tipo de producciones se les llama Equivocaciones de Juicio y consisten en fallas al utilizar el lenguaje en relación a un contexto o situación específica, es decir, a la falta de habilidad para acoplar el lenguaje a una situación social concreta o al mundo en general.

Usualmente se deben a una mala elección del estilo, registro y/o vocabulario. Dentro de las Equivocaciones de Juicio existen errores de referencia, registro, sociales y textuales (de discurso).² Los ejemplos más representativos de este tipo de errores tienen que ver con aspectos de índole social en el uso del idioma; como son el status o rol de los participantes en una situación comunicativa.

Este tipo de producciones también las cometen los aprendientes de un idioma, aunque los nativos hablantes están en una mejor situación para autocorregirse.

El Error.

Alude a producciones lingüísticas que difieren de la norma y uso del idioma, oraciones gramatical o léxicamente inaceptables que constituyen quebrantamientos al código de la lengua, debidas a lagunas o falta de conocimiento de las reglas que rigen al idioma. Son sistemáticas, ocurren cada vez que el aprendiente enfrenta la construcción que aún no domina. Las cometen -casi exclusivamente- los aprendientes de la lengua. Asimismo, el sujeto no puede autocorregirse pues no conoce la(s) regla(s) que está violando, por ello también se les enuncia como Violaciones al Código (Breaches of the Code) o Errores de Competencia (Errors of Competence).

3.1.2. TAXONOMÍA COMPARATIVA. ³

De acuerdo con Dulay, Burt y Krashen, esta taxonomía se basa en la comparación de las estructuras erróneas en la Segunda Lengua (L2) con otro tipo de construcciones, generalmente la Lengua Materna (L1) del aprendiente, aunque otras tantas se toman como referencia los errores que los niños nativos hablantes de la L2 cometen al aprender ésta como su L1.

Analizar los errores desde la perspectiva de la taxonomía comparativa busca identificar los procesos cognoscitivos que siguió el sujeto al estructurar un mensaje en la L2.

Estas comparaciones han dado como resultado dos grandes clases de errores: de Desarrollo (Developmental) -algunos autores se refieren a ellos también como Intralingüísticos-, e Interlingüísticos. Se eligió el término 'Interlingüístico' para evitar utilizar el de Interferencia, ya que éste último conlleva una carga negativa. Otras dos categorías se han agregado a esta clasificación, sin embargo, son derivaciones de las dos anteriores, y son: Errores Ambiguos y Otros.

DE DESARROLLO: errores causados por las características propias de la L2, o del proceso de aprendizaje de la misma. Estos errores son muy similares a los que cometen los niños al aprender la L2 como su L1.

Mom goed town.

INTERLINGÜÍSTICOS: son oraciones en la L2 que son similares en su estructura o elementos a la frase equivalente en la L1 del aprendiente.

I have 20 years.

They lives in the house white.

AMBIGUOS: son aquellos que pueden ser clasificados por igual como errores de Desarrollo o Interlingüísticos. Estos errores reflejan la estructura de la L1 del aprendiente y a la vez son del tipo encontrado en el habla de los niños al aprender la L2 como L1.

I no have car.

OTROS: bajo esta categoría se agrupan los errores que no se acoplan a ninguno de los tipos descritos anteriormente.

3.1.3. TAXONOMÍA BASADA EN LA CATEGORÍA LINGÜÍSTICA.⁴

Esta taxonomía clasifica los errores -según Dulay, Burt y Krashen- tomando en cuenta el tipo de violación al código que se ha cometido, remitiéndose para ello al elemento de la lengua, al constituyente de la oración que ha sido afectado, o a ambos. Algunas veces también se menciona el proceso o la estrategia que provocó el error: omisión -por ejemplo.

Las categorías o clases que se manejan, dentro del elemento de la lengua que es afectado, son: fonética, sintaxis y morfología (gramática), semántica y léxico, y discurso (estilo). Con respecto al constituyente lingüístico de la oración que es afectado, se habla de: sustantivo, verbo, preposición, adjetivo, etc.; o bien frase sustantiva, o verbal; o cláusula principal, o subordinada.

3.1.4. TAXONOMÍA BASADA EN LA ESTRATEGIA SUPERFICIAL. ⁵

Dulay, Burt y Krashen explican que esta clasificación enfatiza el modo en que la estructura superficial del idioma ha sido alterada por el error. Los errores pueden ser de:

OMISIÓN: Ausencia de un elemento que debe aparecer en una oración bien estructurada.

ADICIÓN: Presencia de un elemento que no debe aparecer en una oración bien estructurada. Estos errores se subdividen en:

Doble Marcador: fallas en el uso de marcadores que se requieren en algunas construcciones pero no en todas:

I didn't went there.

dos elementos están marcando el mismo aspecto.

Regularización: consiste en aplicar un marcador, que usualmente se usa con los elementos de una categoría, a aquellos que son la excepción.

sheep-sheeps put-putted

Generalmente este tipo de errores ocurre cuando existen formas regulares e irregulares.

Simple Adición: aquellos errores que no involucran ni la doble marcación ni la regularización, simplemente la adición de un elemento que no debería incluirse.

It's a two forty.

MALFORMACIÓN: Este tipo de errores se caracteriza por el uso inadecuado de morfemas o estructuras, y pueden ser de tres tipos:

Regularización: cuando el marcador que se aplica a los casos regulares es utilizado en los casos irregulares.

Goed.

Formas múltiples: cuando un elemento de una clase es usado para representar a todos los demás miembros de esa categoría.

Your

por *his, her, their, etc.*

Formas alternadas: Formas o palabras que se usan alternadamente con otros miembros de la misma categoría.

he y she

this y that

DESORDEN: Consiste en la ubicación incorrecta de un morfema, grupo de morfemas, una palabra o palabras en una oración.

He is all the time late.

I went yesterday to the park.

Dogs like me.

3.1.5. TAXONOMÍA BASADA EN EL EFECTO COMUNICATIVO DEL ERROR.

Esta taxonomía clasifica el error atendiendo a la gravedad y al efecto que éste tiene en el proceso de comunicación, ya sea oral o escrita. Distingue dos tipos de errores: aquellos que causan una mala comunicación y los que no la afectan sensiblemente, Globales y Locales⁸ respectivamente.

GLOBALES: son aquellos errores que afectan la organización general de la oración, y hacen difícil la comprensión del mensaje. Por lo tanto dificultan y pueden imposibilitar la comunicación. Estos errores pueden ser de cuatro tipos:⁷

Orden incorrecto de los constituyentes mayores de una oración:

English language use many people.

Mala ubicación o uso de los conectores de discurso:

I want to sell my car but buy a house with that money, not exactly buy it completely, so the money would be only a part.

En lugar de "but" se debió de usar "and".

Ausencia de elementos que indiquen la relación y función de los constituyentes de la oración:

The student's proposal # looked into # the principal.

la versión correcta debe ser:

The student's proposal was looked into by the principal.

Regulación de reglas sintácticas y de las excepciones.

We amused that movie very much.

Cuando la estructura de la oración requerida por ese verbo es:

That movie amused us very much.

LOCALES: son errores que afectan sólo a un elemento o constituyente de la oración. Se trata de errores en el sustantivo, auxiliares, inflexiones verbales, etc. Usualmente el mensaje se entiende y la comunicación no es afectada de manera significativa.

Los errores Globales ocurren en el aprendizaje de una L2 pero no en el aprendizaje de la L1.

A estos dos apartados algunas veces se les agrega un tercero que agrupa aquellas construcciones que no reflejan la estructura propia de la L2, y se enuncia como:

CONSTRUCCIONES IMPROPIAS DEL IDIOMA.⁶

Theater me likes.

3. 2. SELECCIÓN DEL MODELO.

Cada uno de los modelos anteriormente descritos ha sido creado para dar solución a un análisis de error en particular y por lo tanto cada uno cubre las necesidades de ese estudio específico. Sin embargo, de ningún modo se puede decir que sean aplicables a cualquier análisis de error o que tengan un carácter de universalidad.

Un modelo que para un estudio en particular tiene todas las características necesarias y pocas desventajas o carencias, si se aplica a un estudio diferente para el que fue diseñado, muy probablemente tenga varias y serias limitaciones, y sea considerado incompleto o inadecuado.

Por ello, más que analizar las ventajas o desventajas de cada uno de los modelos presentados -lo cual es algo subjetivo pues tendríamos que establecer en cada caso: con respecto a qué tipo de estudio tiene ventajas y desventajas-; se van a explicar las razones por las cuales se ha optado por un modelo en particular.

Para la elección del modelo de clasificación que se utilizará en el análisis de error que propone este proyecto se han tenido presentes: el tipo de estudio que es, la naturaleza de la información que servirá de "Corpus" para dicho estudio y los objetivos del proyecto.

El criterio que se tomó para la clasificación de los errores corresponde al de Categoría Lingüística. En específico se optó por el modelo utilizado por R. Politzer y Ramírez en un análisis de error con niños mexicano-norteamericanos, del cual se tomaron: la estructura y organización general, así como algunas de las categorías (Dulay, Burt y Krashen. 1982: 148-150.), ver anexo 1. Se retoma este modelo por las razones que a continuación se explican:

- **Las características de los sujetos estudiados.** Dicho modelo fue utilizado en un estudio muy similar a este proyecto. En ambos casos, tanto la Lengua Materna (L1) como la Lengua Meta (LM) de los sujetos estudiados son las mismas, el español y el inglés respectivamente.

- **El nivel en el dominio de la LM.** Aunque el contexto de aprendizaje es diferente, muy probablemente por la edad de los sujetos - en el estudio de R. Politzer y Ramírez- se puede suponer que: el inglés es la primera lengua - después del español- que aprenden, y que su nivel en dicho idioma no es muy avanzado, situación que corresponde a las características generales de la población que se estudiará en este proyecto.
- **Los apartados de clasificación incluidos en el modelo.** El modelo elegido ofrece clasificaciones muy similares al tipo de errores identificados en la primera etapa de este estudio.

Asimismo, este trabajo consiste en un análisis de errores en la producción escrita. Por ello, requiere un modelo que al describir los errores retome cuestiones de morfología y sintaxis, aspectos que de manera especial tienen mayor peso en la habilidad de la escritura.

El modelo escogido se enfoca a la morfología y a la sintaxis. Esto representa una ventaja ya que se cuenta con una amplia gama de categorías para la clasificación de los errores, misma que facilitará una descripción general y específica del tipo de errores identificados, lo cual repercutirá en una clasificación exacta y concreta.

Como se mencionó en los capítulos I y II, uno de los objetivos de un AE es dar una visión concreta, clara y exacta de los errores, tanto al maestro e investigador como al aprendiente.

Utilizar el criterio de Categoría Lingüística asegura lo anterior, ya que proporciona una descripción clara y exacta de los errores, remitiéndose para ello a las categorías gramaticales que usualmente se utilizan en la planeación, organización y gradación de los contenidos de aprendizaje de un curso de idiomas, aun cuando estos tengan un enfoque comunicativo.

Esto le permitirá al maestro describir de manera específica el error, y al aprendiente identificar clara y exactamente donde ha violado el código de la lengua y cometido el error, y por qué éste constituye un error.⁹

Otro aspecto que se tomó en cuenta para la elección de este modelo de Categoría Lingüística, se debe a que retoma la manera en que la estructura superficial del idioma ha sido alterada. El resultado observable y objetivo en que la sintaxis del idioma ha sido afectada por el error, lo cual permitirá una descripción más exacta y precisa.

El modelo elegido reúne los requerimientos de claridad y exactitud fundamentales para un AE.

Sin embargo, como se mencionó antes, un modelo por sí sólo es insuficiente para cubrir todos los requerimientos de un análisis diferente para el que fue diseñado. Así, aun cuando se ha optado por un modelo en específico no se le utilizará en su totalidad; ni de manera única y exclusiva. Esto se debe a que carece de apartados que son importantes para el objetivo y naturaleza de este trabajo, sobre todo en el área de semántica, léxico y mecánica de la escritura.

Por ello, en busca de una descripción más completa y exacta de los errores, se le han hecho algunas adecuaciones, para complementario y armar el modelo que este análisis de error requiere.

Una de las adecuaciones que se le hicieron al modelo elegido fue la supresión de algunos apartados, que por el tipo de datos utilizado para este análisis, no se utilizaron, (i.e. Negación múltiple).

Algunos de los apartados resultaban demasiado rebuscados, específicos y poco representativos, lo cual resultaba en un número muy grande de categorías. Para efectos prácticos siempre que fue posible se buscó englobar esas pequeñas clasificaciones en un grupo más general sin que por ello se perdiera la exactitud y representatividad.

Por el contrario, en algunos casos fue necesario agrupar errores muy frecuentes en varias subcategorías para evitar que quedaran bajo una categoría muy general, perdiendo así especificidad en su descripción.

Otra de las adecuaciones consistió en la inclusión de algunas de las categorías que se utilizan en el modelo de Estrategia Superficial, que como su nombre lo indica hacen alusión al resultado que el error provoca en la estructura superficial de idioma, lo cual dará mayor exactitud en la descripción.

También se han incluido categorías del modelo de Efecto Comunicativo del Error, que tienen que ver con la organización general o por bloques de los constituyentes de una oración en inglés.

Por otra parte, se ha retomado la función de algunas categorías existentes en otros modelos para aplicarlas a las necesidades de este estudio como son: "Otros", "Ambiguos", etc.

Finalmente, se incluyeron apartados completos que no se contemplan ni en este modelo ni en otros, pero que eran necesarios para este análisis de error. Estos son: léxico, semántica; ortografía, mecánica de la escritura y registro con las subcategorías que se vieron pertinentes.

A continuación se presentan las categorías con que cuenta el modelo utilizado para la clasificación de los errores.

LAS CATEGORÍAS DE CLASIFICACIÓN DEL MODELO

MORFOSINTAXIS.

- ARTÍCULO:

1. Sobreuso del artículo definido "The".
2. Omisión del artículo definido "The".
3. Sobreuso del artículo indefinido "A/An".
4. Omisión del artículo indefinido "A/An".
5. Uso de la forma "A" del artículo indefinido antes de una palabra que inicia con vocal.

- PRONOMBRE:

6. Omisión del pronombre sujeto.

7. Omisión del pronombre universal "it".
8. Omisión de pronombres objetivos.
9. Pronombre usado como elemento redundante.
10. Substitución de pronombres por: persona, número, o adjetivo.

- SUSTANTIVO / NÚMERO:

11. Uso del singular en lugar del plural.
12. Uso del plural en lugar del singular.

- ADJETIVO:

13. Pluralización del adjetivo.
14. Construcción del comparativo-superlativo mal estructurada, o mal empleada.
15. Alteración del orden Adjetivo - Sustantivo, por: Sustantivo - Adjetivo, o Sustantivo + *offin* + Sustantivo, impropio del Inglés.
16. Uso del posesivo anglosajón (*Student's town*) para calificar un sustantivo en lugar de la construcción: Adjetivo - Sustantivo (*Student Town*).
17. Uso de una forma inadecuada del adjetivo.

- ADVERBIO:

18. Adverbio mal colocado en la oración.

- PREPOSICIÓN:

19. Uso de una preposición en lugar de otra.
20. Omisión de preposición necesaria.
21. Uso innecesario de preposiciones.
22. Uso múltiple de preposiciones.
23. Omisión, o uso de una preposición inadecuada en estructuras con preposiciones específicas.

- AUXILIAR:

24. Omisión del auxiliar.
25. Uso de un auxiliar inadecuado a la oración.

- FRASE VERBAL:

26. Omisión del verbo principal de la oración.
27. Duplicación del verbo de la oración.

28. Discordancia entre la forma del verbo y el sujeto.
29. Uso del verbo en forma simple en lugar del infinitivo en construcciones:
Verbo + Verbo en infinitivo.
30. Uso del verbo en forma simple en lugar de la forma -ing en tiempos continuos.
31. Uso del verbo en infinitivo después de un verbo modal.
32. Uso del verbo en forma -ing en lugar de la forma correcta: simple, o infinitivo.
33. Uso del verbo en forma errónea en lugar de la forma -ing después de una preposición.
34. Uso del verbo en forma simple en lugar de la construcción:
Verbo + Objeto + Verbo en infinitivo.
35. Uso del verbo en infinitivo en lugar de la construcción:
Verbo + Verbo en forma -ing.
36. Uso de la construcción: For + Verbo en formas varias, impropia del inglés, en lugar del verbo en infinitivo.
37. Uso del verbo en forma presente en lugar del pasado.
38. Aplicación del marcador del tiempo pasado a un verbo dependiente.
39. Aplicación del marcador regular del tiempo pasado -ed a un verbo irregular.
- TIEMPO:
40. Secuencia de tiempos incorrecta.
41. Tiempo verbal inadecuado a la situación.
- ORDEN DE LOS ELEMENTOS DE LA ORACIÓN:
42. Alteración del orden: Sujeto - Verbo - Objeto / Complemento por otro orden impropio del inglés.
43. Uso de la construcción: Verbo - Sujeto en lugar del orden Sujeto - Verbo propio del inglés.
44. Orden incorrecto de los constituyentes en una oración con formato de pregunta.
45. Colocación errónea de la partícula de negación.
- ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACIÓN:
46. Uso de un formato incorrecto para preguntas específicas de tiempo o duración.

47. Uso de un elemento inapropiado debido a la correlación sintáctica de la frase y sus constituyentes.
48. Omisión de elementos / constituyentes necesarios en la oración.
49. Uso de elementos innecesarios en la oración.
50. Sobre-elaboración de la oración.
51. Frase similar al español debido a la estructura y/o orden de los constituyentes.
52. Construcciones impropias del inglés.
- VARIOS:
53. Errores ambiguos.
54. Otros.

SEMÁNTICA.

55. Uso de palabras similares entre sí en significado pero con funciones y usos diferentes.
56. Uso de palabras similares entre sí en escritura pero con funciones y usos diferentes.
57. Uso de falsos cognados.
58. Uso inadecuado de frases prefabricadas.
59. Conectores de discurso mal utilizados.
60. Uso de un verbo modal inadecuado a la situación debido a la connotación de su uso y significado.

LÉXICO.

61. Uso de una palabra inadecuada a la situación por razones léxicas o gramaticales.
62. Uso de palabras creadas, amoldadas a las características del inglés o derivadas a partir de otras palabras en inglés.
63. Uso de palabras en español.
64. Uso de una estructura o formato incorrecto de frases y fórmulas prefabricadas.

65. Uso de frases y expresiones comunes en español pero impropias o raras en inglés.

ORTOGRAFÍA.

66. Omisión o adición de morfemas en palabras con un par de morfemas iguales.
67. Simple omisión de morfemas.
68. Simple adición de morfemas.
69. Uso de un morfema en lugar de otro, e intercambio en su colocación.
70. Palabra escrita como se pronuncia en inglés o su aproximación.
71. Varios.

MECÁNICA DE LA ESCRITURA.

72. Errores en el uso del punto (.).
73. Errores en el uso de la coma (,).
74. Errores en el uso de signos de puntuación varios.
75. Errores en el uso de letras mayúsculas y minúsculas.

REGISTRO.

76. Uso de un registro no apropiado a la situación.

La literatura del Análisis de Error propone varios modelos para llevar al cabo dichos estudios, sin embargo, es importante notar que estos modelos han sido creados para dar solución a las necesidades específicas de un estudio en particular. Por ello, al ser aplicados a otros estudios, será necesario hacerles adecuaciones.

Esto no quiere decir que algunos modelos sean mejores o peores sino que fueron creados para necesidades diferentes.

EL modelo que se retomó para este proyecto es el de Categoría Lingüística, al cual fue necesario hacerle algunas adecuaciones para que cubriera los requerimientos de este estudio en particular.

Estas modificaciones son la inclusión de categorías contempladas en otros modelos, la adaptación de la función de categorías de otros modelos a éste, la creación de categorías nuevas, y finalmente la exclusión de las categorías incluidas en el modelo elegido pero que no se utilizaron en este estudio o que fueron demasiado poco frecuentes.

Con la elección de este modelo y las adecuaciones que se vieron necesarias, se busca asegurar que la descripción de los errores cumpla los requerimientos de un análisis de error, es decir, que sea concreta, clara y exacta, con el fin de que este análisis resulte útil y práctico tanto para el maestro, como para el investigador y el aprendiente.

¹ Corder, S. P. "The Study of Learners' Language: Error Analysis" En *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education. 1971 pp. 256-261, 280-281

² Corder, S. P. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977, p. 123.

³ Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen. "Errors" en *Language 2*. New York / Oxford: Oxford University Press. 1982 pp. 163-165, 171-172.

⁴ *Ibidem* pp. 146-147, 150.

⁵ *Ibidem*. pp. 150, 154-163.

⁶ Burt, Marina & Kiparsky. "Global and Local Mistakes" en *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976. pp. 73, 76, 79.

⁷ Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen. "Errors" en *Language 2*. New York / Oxford: Oxford University Press. 1982. p. 191.

⁸ *Ibidem*. p. 192.

⁹ Corder, S. P. "Error Analysis" en *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977. p. 126.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se reportarán los resultados obtenidos de este análisis de errores, tanto los errores que fueron identificados y enlistados por clasificaciones, como la frecuencia con que ocurren, su distribución estadística.

Los errores identificados están agrupados en clasificaciones que describen el tipo de error en cuestión, se trata de una descripción de tipo lingüística que pretende enunciar la manera en que las reglas del idioma han sido violadas por el error en particular.

Son convenientes algunos comentarios previos acerca del proceso a través del cual se obtuvo la muestra o Corpus, y la manera en que se identificaron los errores. También se expondrán algunos criterios de tipo práctico utilizados en la identificación, clasificación y descripción de los mismos, y se dará una explicación acerca del formato utilizado para la clasificación. Finalmente se reportarán, analizarán e interpretarán los datos estadísticos obtenidos.

EL CORPUS.

El corpus para este análisis de error se obtuvo del examen de requisito que se aplica a los estudiantes del 5º nivel de inglés del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP Acatlán, UNAM, como requisito para otorgarles la constancia que acredita la posesión del idioma.

Este examen corresponde al curso de inglés en la modalidad de Plan Global, es decir, que cubre las cuatro habilidades. El examen que se eligió para realizar este análisis de error corresponde al ciclo 94-I, aplicado el 6 de junio de 1994.

Se consideró conveniente trabajar sólo con una muestra representativa debido al gran número de exámenes. Así del total de 212 exámenes, se tomaron como muestra sólo 71, el equivalente a la tercera parte de la población total.

El proceso mediante el cual se obtuvo la muestra fue el siguiente: se ordenaron los exámenes poniendo en primer lugar el examen con la calificación más alta (82.5) siguiendo un orden descendiente hasta el examen con la calificación más baja (21). Después, empezando por el examen más alto, se eligió para la muestra cada tercer examen. Así se obtuvo una muestra de 71 exámenes cuyas calificaciones fluctúan entre 82.5 y 29.

IDENTIFICACIÓN.

Una vez obtenida la muestra se revisó la sección de producción escrita, el área de Interés de este proyecto, que consistía en escribir una carta dirigida:

- a la oficina de información de la Universidad Drake para solicitar información acerca de las licenciaturas y cursos que ésta ofrece; o bien,
- a un amigo comunicándole la decisión de estudiar una licenciatura en una universidad del extranjero.

Se revisaron los exámenes uno a uno para identificar los errores, y a la vez clasificarlos en uno de los apartados que se habían contemplado con anterioridad,

basándonos para ello en un modelo de clasificación con enfoque en la categoría lingüística del error.

En algunos casos fue difícil pues constantemente se identificaban errores que no correspondían a ninguno de los apartados contemplados de antemano. En esos casos se iban creando clasificaciones nuevas y diferentes.

En otros casos, a pesar de que la oración mostraba de manera evidente irregularidades, no se le podía asignar una clasificación al momento, pues se requería de un análisis mayor para determinar de manera más precisa y confiable el tipo de error de que se trataba. Para tal efecto se crearon categorías transitorias, de 'espera', para un análisis más detallado, para recurrir a una opinión de autoridad en el tema, o bien, cuando se trataba de una construcción rara y escasa para decidir si se creaba un apartado nuevo o se le incluía en la clasificación "Varios".

Una vez revisados los 71 exámenes e identificados los errores en la producción escrita que había en cada uno, se examinaron todos los apartados que se tenían para tener una visión general de todos ellos. Y así identificar aquellos apartados que eran demasiado amplios y por ello perdían exactitud en la descripción, para desglosarlos en clasificaciones más específicas. En otros casos cuando la clasificación resultaba muy poco representativa se buscó englobarla en una mayor, cuidando que no resultará muy general. No siempre se logró hacerlo, por ello existen dos clasificaciones que cuentan con un sólo error.

Además de la revisión global de las clasificaciones del modelo, se hizo otra revisión interna entre las mismas, pues al momento de clasificar los errores era común observar que una producción errónea podría ser clasificada en varios apartados a la vez. Por ello, se hizo una segunda revisión para cuidar que cada error fuera asignado a la clasificación o a las clasificaciones a que correspondía.

CRITERIOS PRÁCTICOS DE CLASIFICACIÓN.

Esto provocó que se recurriera a criterios de índole práctica, para que sin descuidar la representatividad de los errores tampoco se inflacionara la información, lo cual repercutiría en resultados estadísticos poco confiables.

Por ello, cuando se presentaba una oración con errores de omisión, o sobreuso, se le clasificaba en ambas, pues generalmente bastaba con esas correcciones para mejorar sensiblemente la estructura de la frase. Sin embargo, cuando se trataba de los constituyentes mayores que implicaban errores más complicados y cuantiosos que afectaban la totalidad de la frase, sólo se atendía al error más grave, pues de otro modo se le tenía que clasificar en demasiadas categorías y en cada una la corrección no mejoraba en mucho la oración.

Este mismo criterio se utilizó en los casos en que una oración errónea correspondía a más de dos o tres categorías. En este caso, se le clasificaba atendiendo al error de mayor gravedad.

En el caso de errores de semántica y léxico, también se optó por sólo una clasificación, la más significativa aun cuando bien podía pertenecer a varias.

FORMATO.

Con respecto al formato utilizado para el reporte de los errores identificados, éste cuenta con los siguientes datos:

- Área: se refiere al elemento de la lengua en que se ubica el error. Puede ser: morfosintaxis, semántica, léxico, ortografía, mecánica de la escritura y registro.
- Categoría: cita el constituyente de la oración que ha sido afectado por el error.
- Clasificación: que consiste en la descripción lingüística del error, en enunciar concretamente en que consistió el error, que regla del idioma ha sido violada.
- El número de error correspondiente a la clasificación en particular, dato que permite determinar la frecuencia de errores por clasificación y realizar el análisis estadístico de los errores.
- La transcripción de los errores identificados, y
- El número del examen en el cual se identificaron.

Con respecto a la descripción de los errores, ésta está enunciada en la clasificación misma en que fueron incluidos los errores. Se trata de una descripción lingüística de los errores, acompañada en algunos casos del proceso o la estrategia que provocó el error, o bien, el resultado en la estructura superficial del idioma.

A este respecto, es conveniente aclarar los alcances que se propusieron como objetivos de este proyecto. Como se mencionó en la 'Introducción' este estudio consiste en la aplicación de las dos primeras etapas del Análisis de Error: identificación y descripción, a los errores cometidos en la sección de producción escrita del examen de requisito del CIE de la ENEP Acatlán, UNAM.

Se decidió abordar sólo la identificación y descripción debido a que la tercera etapa: la explicación de los errores, entraña determinar los procesos psicolingüísticos que entraron en juego o que siguió el sujeto al cometer el error, actividad que requiere de estudios más prolongados, especializados, y multidisciplinarios.

Debido a ello, resultaba falta de validez, objetividad y confiabilidad el tratar de definir las causas de los errores mediante un estudio sencillo y modesto como este proyecto (ver 'Introducción', Objetivo, página: III.).

ORGANIZACIÓN DE LAS CLASIFICACIONES DEL MODELO.

El modelo está organizado en áreas: morfosintaxis, semántica, léxico, ortografía, mecánica de la escritura y registro. El área se subdivide en categorías, que a su vez se segmentan en las diversas clasificaciones específicas que enuncian el tipo de violación al código que provocaron los errores incluidos en cada clasificación.

Sin embargo, conviene aclarar que no todas las áreas se subdividen en categorías, algunas son la misma 'área-categoría' a la vez. Es decir, que esas áreas del modelo que no se subdividen -a excepción de la de Morfosintaxis- para el reporte de los errores, en ellas -semántica, léxico, ortografía, mecánica de la

escritura y registro- los errores han sido agrupados teniendo en cuenta únicamente el área de la lengua que ha sido afectada. Aunque si se segmentan en varias clasificaciones específicas que describen con mayor exactitud los tipos de error incluidos dentro de esa área-categoría.

El rubro dedicado a morfosintaxis en su organización por categorías está subdividido en los diversos constituyentes lingüísticos de la oración, como son: artículo, adjetivo, preposición, etc. Este rubro es el más amplio y también cuenta con apartados dedicados al orden de los constituyentes y a la estructura general de la oración.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos por este estudio de manera gráfica están contenidos en las distintas gráficas que se ofrecen al final de este capítulo. No obstante, es necesaria una discusión de los mismos con el objetivo de puntualizar aspectos sobresalientes que han de tomarse en cuenta para su interpretación.

El modelo consta de 76 clasificaciones repartidas en 6 áreas, como lo muestra las gráficas respectivas (Pág. 100). Asimismo, se observa una marcada concentración de clasificaciones en el área de la Morfosintaxis, debido a que gran parte de los errores identificados tienen que ver con problemas de esa índole. Así, el área que concentra el mayor número y diversidad de errores es la de Morfosintaxis. La distribución en número y los porcentajes equivalentes son:

Morfosintaxis	54	71%	Ortografía	6	8%
Semántica	6	8%	Mecánica	4	5%
Léxico	5	7%	Registro	1	1%

La distribución de errores por área, se muestra en las gráficas de la pág. 101. En ellas se observa que de un total de 1064 errores clasificados, estos están repartidos así:

Morfosintaxis	585	55%	Ortografía	132	12%
Semántica	90	8%	Mecánica	113	11%
Léxico	127	12%	Registro	17	2%

Esta distribución de los errores mismos muestra una repartición un poco más dispersa. Mayoritariamente continúa dominando el área de Morfosintaxis, pero con respecto a la tabla anterior se percibe una mayor presencia del área de Léxico, Ortografía y Mecánica.

Debido a que el área de Morfosintaxis es sumamente grande en número y variedad de categorías, se elaboró una gráfica que muestra la distribución de los errores por categoría. Se espera de este modo obtener una visión más equilibrada y exacta de la distribución y del tipo de errores identificados mediante este análisis de error.

Con esta comparación las diferencias y porcentajes entre las categorías no resultan tan desproporcionados. Aún las áreas de Semántica, Léxico, Ortografía, Mecánica y Registro -que son a la vez área y categoría- al ser comparadas con una categoría del área de Morfosintaxis -por ejemplo Preposición- se logra una equiparación en número y proporción. Los resultados obtenidos se muestran en las gráficas de las págs. 102 y 103.

MORFOSINTAXIS	Artículo	74	7%
	Pronombre	48	5%
	Sustantivo/número	21	2%
	Adjetivo	51	5%
	Adverbio	17	2%
	Preposición	87	8%
	Auxiliar	11	1%
	Frase Verbal	102	10%

	Tiempo	56	5%
	Orden de elementos	19	2%
	Estructura general	80	8%
	Varios	19	2%
SEMÁNTICA	Semántica	90	8%
LÉXICO	Léxico	127	11%
ORTOGRAFÍA	Ortografía	132	11%
MECÁNICA	Mecánica	113	11%
REGISTRO	Registro	17	2%

Las cifras y porcentajes de esta tabla con respecto a la distribución por categorías muestran una relación porcentual más uniforme lo cual permite interpretar los datos e inferir resultados de una manera más confiable.

Un concentrado de datos y cifras más desglosadas se encuentra en la gráfica de frecuencia de errores por clasificación (Pág. 104). Para esta gráfica se tomó en cuenta la frecuencia de errores que tiene cada una de las 76 clasificaciones que conforman el modelo. Junto con esta gráfica se incluyen dos tablas (Pág. 105); una muestra el porcentaje de errores que tiene cada clasificación, con respecto al total de los errores clasificados (1064). La otra tabla muestra las clasificaciones colocadas en orden descendente de acuerdo a la frecuencia de errores con que cuenta cada una.

A continuación se discutirá la Interpretación de los porcentajes, cifras y datos recién presentados que permita utilizarlos en la aplicación práctica del *Análisis de Error: el tratamiento pedagógico de los errores para ayudar al aprendiente a aprender y utilizar correctamente aquellas estructuras que aún no domina.*

Con respecto a las dos primeras tablas -distribución de clasificaciones por área y distribución de errores por área (Pág. 100 y 101)- creemos que no

presentan mayor problema en su interpretación pues su propósito es proporcionar una visión general de la naturaleza de los errores que se identificaron y clasificaron.

Es precisamente con respecto a la interpretación más detallada del tipo de errores que se cometieron, de la valoración de los mismos de acuerdo a su gravedad y la toma de decisiones prácticas para determinar el orden de importancia para su tratamiento; donde serán necesarios algunos comentarios.

La gráfica que muestra la distribución del total de errores en las diversas categorías del modelo (Pág. 102-103) pretende ofrecer una visión concreta de aquellos aspectos del idioma que causan mayor problema a los estudiantes.

Para dar atención a estos aspectos será necesario determinar aquellos aspectos que por la gravedad y frecuencia de errores requieren una mayor urgencia (Prioridad) en su atención, o bien un tratamiento más detallado.

Para ello se han fijado dos rangos para determinar la importancia y prioridad de una categoría sobre otra. A continuación se explicará el procedimiento en base al cual se determinaron dichos rangos.

Se analizó la distribución del porcentaje de errores que tiene cada categoría. Se observó que ésta tiene un rango del 1% al 11%. Teniendo en cuenta su concentración hacia ciertos números se marcaron tres rubros: uno del 1% al 2% con 6 categorías, otro del 5% al 8% con 7 categorías, y un último del 10% al 11% con 4 categorías.

Para fijar el orden de prioridad se decidió -en base a la superioridad numérica- que aquellas categorías pertenecientes al rubro del 10% al 11%, conformaban el grupo prioritario número 1, y aquellas del 5% al 8%, constituirán el segundo grupo prioritario. Así tenemos en el:

1er. grupo: Léxico (11%), Ortografía (11%), Mecánica (11%) y Frase Verbal (10%).

2o. grupo: Semántica (8%); Preposición (8%), Estructura General (8%), Artículo (7%), Pronombre (5%), Adjetivo (5%), y Tiempo (5%).

En estas proporciones y comparaciones es conveniente notar que en el primer grupo están incluidas categorías que son en sí mismas áreas y categorías a la vez (área-categoría): Léxico, Ortografía y Mecánica; excepto Frase Verbal que es una categoría del área de Morfosintaxis. Al respecto son necesarios algunos comentarios.

A lo largo del proceso de análisis, clasificación y descripción de los errores se advirtió que algunos errores del área de Ortografía bien podían ser únicamente faltas, Fallas de Ejecución debidas a la tensión o cansancio. Esta área-categoría está conformada por las clasificaciones 66-71, de ellas sólo se podría asegurar que la clasificación 66 y tal vez la 70 son sistemáticas, pues los errores de las demás clasificaciones bien pueden ignorarse por no ser sistemáticos lo que repercute en la representatividad de esta área-categoría.

Con respecto a la Mecánica de la escritura es conveniente aclarar que estos errores en algunos casos no afectan sensiblemente la comunicación. Sin embargo, fue un aspecto que nos interesó reportar debido a que si bien la comunicación no se ve impedida, sí constituye un problema (error) representativo y constante que de atenderse mejorará bastante la producción escrita del sujeto.

Por ello, consideramos que los aspectos más significativos que causan problemas a los sujetos estudiados y que repercuten en su habilidad comunicativa y que por ende sería necesario prestarles mayor atención, son las categorías de: Léxico y Frase Verbal; en segundo lugar la Mecánica de la escritura, y por último la Ortografía.

Seis de las doce categorías del área de Morfosintaxis componen el segundo grupo, y una área-categoría: Semántica. El orden en que se reportan es representativo de la frecuencia, problemática y grado de dificultad que representan para el alumno el tipo de errores detectados en esas categorías.

Sólo con respecto al rubro de "Estructura General" sería conveniente hacer algunas aclaraciones. Este apartado, como su nombre lo indica, es "general" y no

atiende a un aspecto específico como, por ejemplo, "Preposición" que engloba errores única y exclusivamente relacionados con el uso de preposiciones. Por otra parte "Estructura General" atiende a un aspecto determinado pero los errores que se pueden encontrar en él tienen una amplia gama, por ejemplo: omisión, adición de elementos innecesarios que bien pueden ser artículos, conectores, etc. Sin ser un apartado del tipo "varios" -en el cual entran todos aquellos errores que no son lo suficientemente representativos para tener una clasificación especial- si es un apartado "general", amplio, no específico. Por ello, sería conveniente ubicarlo en orden de importancia después de la categoría de "tiempo" que teniendo sólo un 5% es más representativa por ser específica a un solo problema.

Tomando en cuenta estos criterios se propone jerarquizar las categorías como se indica a continuación.

1er. grupo: Léxico y Frase Verbal.

2o. grupo: Semántica, Preposición, Artículo, Pronombre, Adjetivo, Tiempo y Estructura General.

Con respecto a la gráfica de frecuencia de errores en cada una de las clasificaciones del modelo en su totalidad (Pág. 104) y de las tablas que acompañan a dicha gráfica, pág. 105, a continuación se puntualizan algunos aspectos para su interpretación correcta.

Estas tablas se pueden ocupar de varias maneras. Sin embargo, se debe ser cuidadoso en su interpretación, ya que si se toma una clasificación sólo porque sobresale -por el número de errores que compila- con respecto a las demás, muy probablemente si refleje un aspecto lingüístico que es problemático para el alumno y que también es muy frecuente. Por ejemplo, en el caso de la clasificación 66 - Omisión o adición de morfemas en palabras con un par de morfemas iguales- del área de Ortografía con 48 errores, la segunda en orden de importancia de acuerdo a la tabla frecuencia de errores por clasificación. Sin embargo, si tomamos la clasificación 73 -Errores en el uso de la coma (,)- con una frecuencia de 47 errores, la tercera en la misma lista, ésta pertenece al área de Mecánica de la escritura.

Como se explicó, no se trata de errores de gravedad capital aunque sí frecuente, que requieren atención pero no tan urgentemente como lo requeriría la clasificación 19 con 36 errores de un aspecto muy específico: el uso de una preposición en lugar de otra; que sí afecta más seriamente la comunicación.

Las clasificaciones que pueden causar problemas en su interpretación por ser frecuentes pero no de gravedad capital son:

73. Errores en el uso de la coma (,).

72. Errores en el uso del punto (.).

67. Simple omisión de morfemas.

69. Uso de un morfema en lugar de otro, e intercambio en su colocación.

El resto de las clasificaciones y sus cifras respectivas no representan mayor dificultad en su interpretación.

La manera en que estas gráficas y listados pueden ser utilizados es básicamente para identificar aquellos puntos específicos del idioma que representan especial problemática en su utilización y que son frecuentes. Esto se puede realizar tomando en cuenta para ello una área específica, categoría, o bien el modelo en su totalidad.

Las clasificaciones con una mayor problemática con respecto al modelo en su totalidad corresponden a las contempladas en el primer bloque de la tabla de frecuencia de errores por clasificación, (excepto 73, 72, 67 y 69.) y son:

61. Uso de una palabra inadecuada a la situación por razones léxicas o gramaticales.

66. Omisión o adición de morfemas en palabras con un par de morfemas iguales.

65. Uso de frases y expresiones comunes en español pero impropias o raras en inglés.

19. Uso de una preposición en lugar de otra.

41. Tiempo verbal inadecuado a la situación.

55. Uso de palabras similares entre sí en significado pero con funciones y usos diferentes.

1. Sobreuso del artículo definido "The".
48. Omisión de elementos / constituyentes necesarios en la oración.
2. Omisión del artículo definido "The".
40. Secuencia de tiempos incorrecta.
51. Frase similar al español debido a la estructura y/o orden de los constituyentes.
28. Discordancia entre la forma del verbo y el sujeto.
23. Omisión, o uso de una preposición inadecuada en estructuras con preposiciones específicas.
29. Uso del verbo en forma simple en lugar del infinitivo en construcciones:
Verbo + Verbo en infinitivo.
18. Adverbio mal colocado en la oración.
57. Uso de falsos cognados.

Sin embargo, si tomamos en cuenta las distintas categorías para establecer la prioridad en su tratamiento el orden es otro. Esto nos puede servir para detectar y atacar el problema mayor dentro de una categoría, por ejemplo, dentro de los problemas con las preposiciones el más importante es el que reporta la clasificación 19. Las clasificaciones más problemáticas de cada categorías son:

ARTÍCULO:

1. Sobreuso del artículo definido "The".

PRONOMBRE:

6. Omisión del pronombre sujeto.
8. Omisión de pronombres objetivos.

SUSTANTIVO/NÚMERO:

11. Uso del singular en lugar del plural.

ADJETIVO:

15. Alteración del orden Adjetivo - Sustantivo, por: Sustantivo - Adjetivo, o Sustantivo + of/in + Sustantivo, impropio del Inglés.

ADVERBIO:

18. Adverbio mal colocado en la oración.

PREPOSICIÓN:

19. Uso de una preposición en lugar de otra.

AUXILIAR:

24. Omisión del auxiliar.

FRASE VERBAL:

28. Discordancia entre la forma del verbo y el sujeto.

TIEMPO:

41. Tiempo verbal inadecuado a la situación.

ORDEN DE LOS ELEMENTO DE LA ORACIÓN:

42. Alteración del orden: Sujeto - Verbo - Objeto / Complemento por otro orden impropio del Inglés.

43. Uso de la construcción: Verbo - Sujeto en lugar del orden Sujeto - Verbo propio del inglés.

44. Orden incorrecto de los constituyentes en una oración con formato de pregunta.

ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACIÓN:

48. Omisión de elementos / constituyentes necesarios en la oración.

VARIOS:

54. Otros.

SEMÁNTICA:

55. Uso de palabras similares entre sí en significado pero con funciones y usos diferentes.

LÉXICO:

61. Uso de una palabra inadecuada a la situación por razones léxicas o gramaticales.

ORTOGRAFÍA:

66. Omisión o adición de morfemas en palabras con un par de morfemas iguales.

MECÁNICA DE LA ESCRITURA:

73. Errores en el uso de la coma (,).

REGISTRO:

76. Uso de un registro no apropiado a la situación.

Finalmente, con carácter adicional, se incluye una gráfica que sólo retoma la distribución, en las diversas categorías del área de Morfosintaxis, de los 585 errores pertenecientes a dicha área (ver gráficas página 106). Los resultados obtenidos son:

Artículo	74	12%
Pronombre	48	8%
Sustantivo/número	21	4%
Adjetivo	51	9%
Adverbio	17	3%
Preposición	87	15%
Auxiliar	11	2%
Frase verbal	102	17%
Tiempo	56	10%
Orden de elementos	19	3%
Estructura general	80	14%
Varios	19	3%

con el siguiente orden de prioridad para su tratamiento pedagógico: Frase Verbal, Preposición, Estructura General, Artículo, Tiempo, Adjetivo, Pronombre, Sustantivo/número, Adverbio, Orden de los elementos, Varios y Auxiliar.

Por último, se presenta un sumario de los porcentajes de distribución con respecto a las diversas gráficas y aspectos tomados en cuenta para ello (Pág. 107). Esta tabla nos ayudará a concretar y sustentar las conclusiones.

Lo que se puede interpretar a raíz de las cifras de dicha tabla es que las categorías en que existe una concentración mayor de errores, son por ende aquellas que engloban o retoman aspectos del idioma que son más difíciles de aprender y utilizar para el aprendiente del idioma.

A raíz de las cifras podemos hacer algunas deducciones y conclusiones prácticas acerca de cuales son aquellos aspectos del idioma que representan mayores problemas de aprendizaje, y que requieren una mayor atención o reforzamiento en su enseñanza, o bien su reenseñanza.

En base a los porcentajes, cifras presentadas en la tabla anterior, y a las correlaciones de éstas, podemos decir que:

1. Es obvio que el área que presenta mayores problemas de aprendizaje y uso del idioma es la Morfosintaxis, pues representa más del 50% tanto de las clasificaciones como del total de los errores clasificados.
2. Por ello, se sugiere tratar o trabajar esta área independientemente de las otras, desglosándola en las categorías que la componen. Dichas categorías presentan detalles significativos en cuanto a la frecuencia, gravedad y variedad de errores que compilan y que han de tenerse presentes para priorizar su tratamiento. De acuerdo con los datos este orden es: Frase Verbal, Preposición, Estructura General, Artículo, Tiempo, Adjetivo, Pronombre, Sustantivo/número, Adverbio, Orden de los elementos, Varios y Auxiliar.
3. Dentro de esas categorías del área de Morfosintaxis y recurriendo a la gráfica de frecuencia de errores por clasificación se detectan como las clasificaciones que requieren mayor atención por categoría en: Artículo la 1; Pronombre la 6 y 8; Sustantivo/número la 11; Adjetivo la 15, Adverbio la 18, Preposición la 19, Auxiliar la 24, Frase Verbal la 28, Tiempo la 41, Orden de elementos la 42, 43 y 44; Estructura General la 48; Varios 54. (Ver listado en páginas anteriores)
4. Con respecto a las demás áreas, que son a la vez categorías (área-categoría), el porcentaje en frecuencia de error y prioridad en el tratamiento es: Léxico, Semántica, Ortografía, y Mecánica -con las reservas ya expuestas; y finalmente Registro.
5. Asimismo, las clasificaciones que causan mayores problemas dentro de cada una de estas áreas-categorías son: 61; 55; 66; 73; y 76; respectivamente. (ver listado en páginas anteriores)

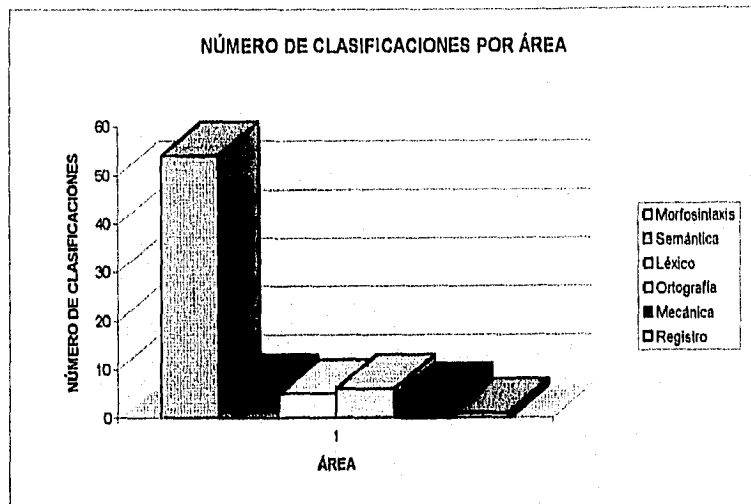
Consideramos que el reporte y análisis de los resultados arrojados por este estudio pueden ser de utilidad práctica para los maestros del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP Acatlán, UNAM, para que, en base, a ellos se refuerce la enseñanza y/o preste atención especial a aquellas áreas y puntos lingüísticos que de acuerdo a los resultados de este análisis de error presentan mayor dificultad en su aprendizaje, lo cual constituye uno de los objetivos prácticos del Análisis de Error.

Los resultados y la interpretación realizada pretendió ser exacta y específica, marca las directrices y tendencias generales de los tipos de error que comete la población estudiada. Por ello, tiene también un enfoque general, sobre todo cuando se retoma la totalidad de las categorías del modelo para el análisis estadístico.

Debido a esto, se incluye al final un anexo con la compilación de los errores identificados y clasificados con el fin de que aquellos maestros o investigadores que requieran o deseen llevar a cabo un análisis más medular, específico y detallado de un solo aspecto en particular y no de la totalidad de las categorías del modelo puedan realizarlo.

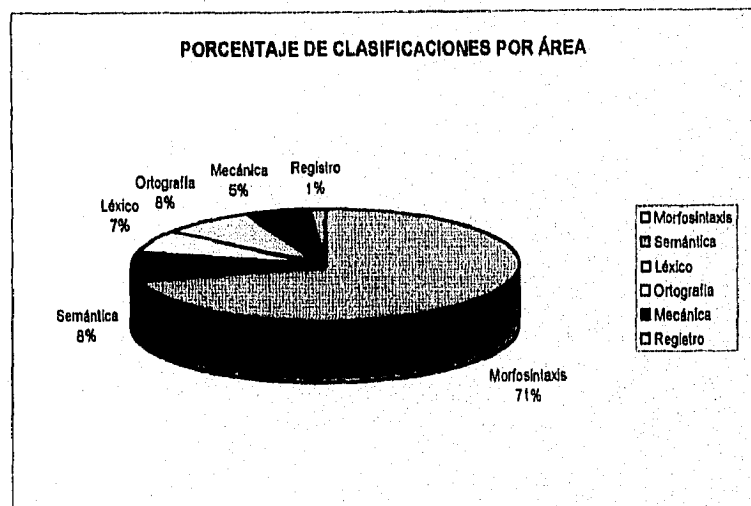
Finalmente, es conveniente reparar en el hecho de que algunos de los errores identificados están determinados por el tipo de actividad realizada, es decir, que al tratarse de escribir una carta, los errores que se cometieron tienen que ver con las habilidades, estructuras y vocabulario requeridos para realizar dicha tarea. Muy probablemente si se tratara de una tarea diferente surgirían errores diferentes. Las áreas que en cierta medida pudieron ser afectadas por esta variable son: Léxico, Semántica y Registro.

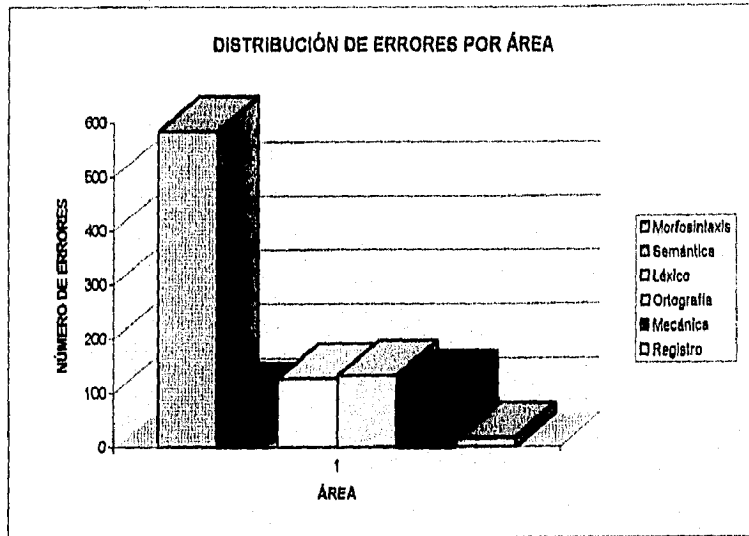
Sin embargo, aun con esta variante podemos afirmar que hay áreas en las cuales las características del Interlenguaje del sujeto se reflejan de manera constantes y estable, independientemente de la tarea realizada, por ejemplo: la Morfosintaxis, Mecánica de la escritura y Ortografía.



La gráfica muestra el número de clasificaciones de que consta cada una de las 6 áreas que conforman el modelo utilizado:

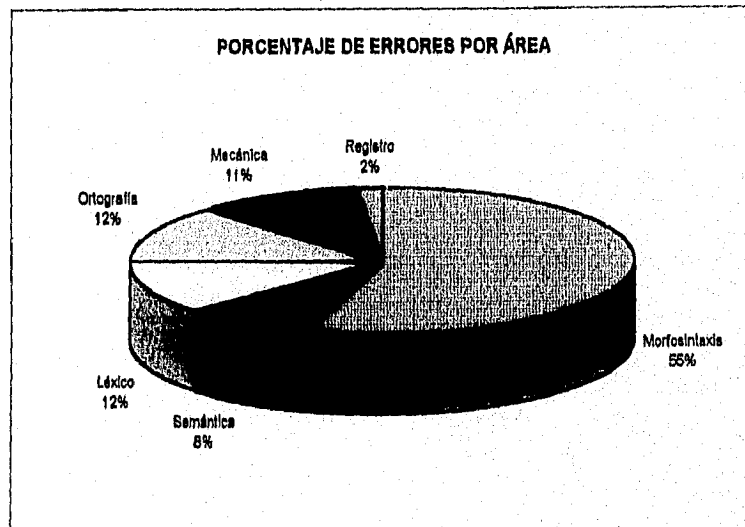
Morfosintaxis	54	Ortografía	6
Semántica	6	Mecánica	4
Léxico	5	Registro	1

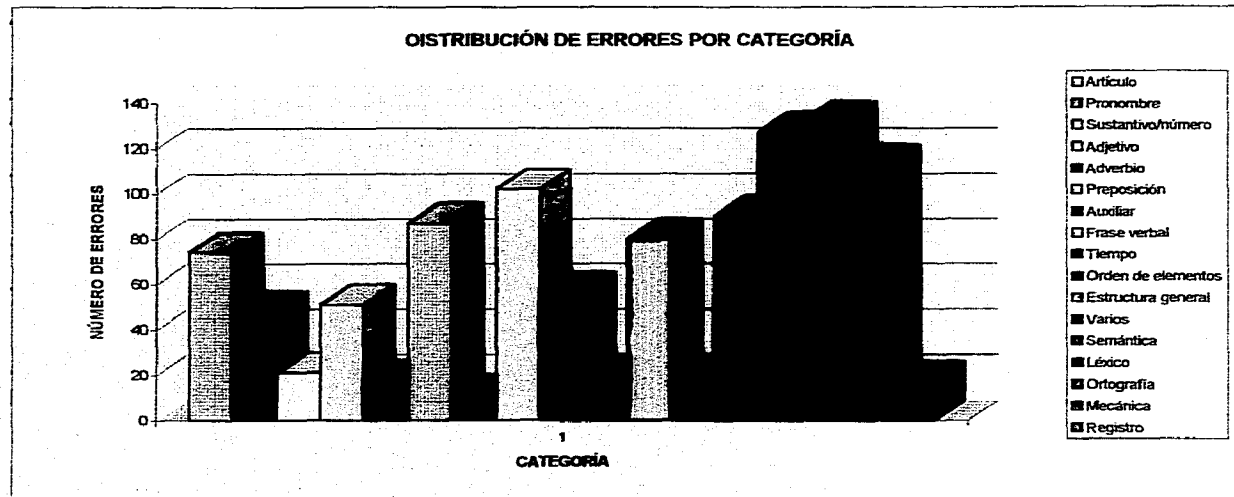




La gráfica muestra la distribución del total de errores clasificados (1064) en las distintas áreas del modelo:

Morfosintaxis	585	Ortografía	132
Semántica	90	Mecánica	113
Léxico	127	Registro	17

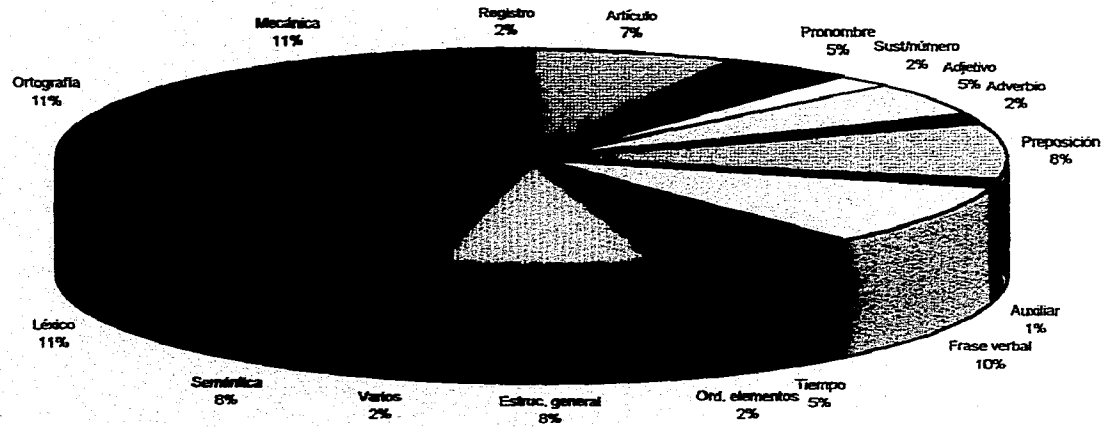


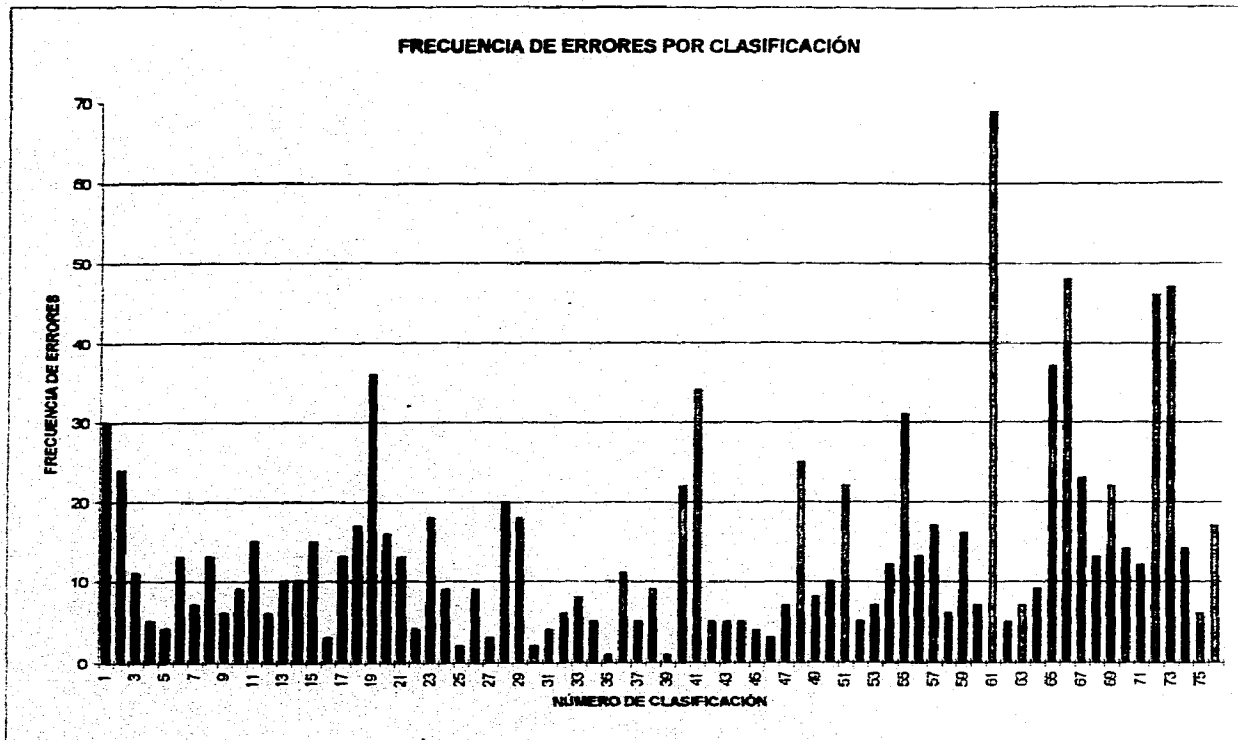


La gráfica muestra la distribución del total de errores clasificados (1064) en las diversas categorías de que consta el modelo. En las áreas de: Semántica, Léxico, Ortografía, Mecánica y Registro; tanto el área como la categoría son las mismas (última columna). Solo el área de Morfosintaxis se subdivide en diversas categorías (primeras 2 columnas).

Artículo	74	Auxiliar	11	Semántica	90
Pronombre	48	Frase Verbal	102	Léxico	127
Sust/número	21	Tiempo	56	Ortografía	132
Adjetivo	51	Orden elementos	19	Mecánica	113
Adverbio	17	Estructura general	80	Registro	17
Preposición	87	Varios	19		

PORCENTAJE DE ERRORES POR CATEGORÍA





NOTA: Para consultar el tipo de errores que agrupa cada clasificación ver páginas: 77 - 78.

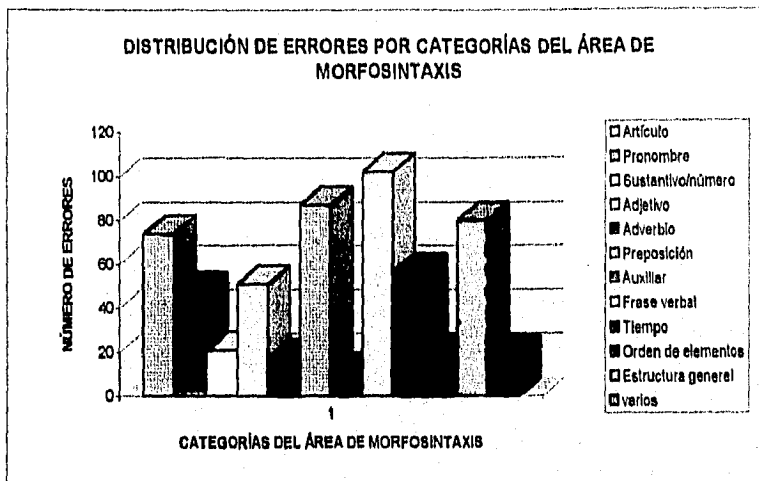
PORCENTAJE DEL NUMERO ERRORES POR CLASIFICACIÓN

# Clasif.	Percent %	# Clasif.	Percent %	# Clasif.	Percent %	# Clasif.	Percent %
1	2.81	21	1.22	41	3.19	61	6.48
2	2.25	22	0.37	42	0.46	62	0.46
3	1.03	23	1.69	43	0.46	63	0.65
4	0.46	24	0.84	44	0.46	64	0.84
5	0.37	25	0.18	45	0.37	65	3.47
6	1.22	26	0.84	46	0.28	66	4.51
7	0.65	27	0.28	47	0.65	67	2.16
8	1.22	28	1.87	48	2.34	68	1.22
9	0.56	29	1.69	49	0.75	69	2.08
10	0.84	30	0.18	50	0.93	70	1.31
11	1.4	31	0.37	51	2.06	71	1.12
12	0.56	32	0.56	52	0.46	72	4.32
13	0.93	33	0.75	53	0.65	73	4.41
14	0.93	34	0.46	54	1.12	74	1.31
15	1.4	35	0.09	55	2.91	75	0.56
16	0.28	36	1.03	56	1.59	76	1.59
17	1.22	37	0.46	57	1.59		
18	1.59	38	0.84	58	0.56		
19	3.38	39	0.09	59	1.5		
20	1.5	40	2.06	60	0.65		

CLASIFICACIONES ORDENADAS DE ACUERDO A SU FRECUENCIA DE ERRORES

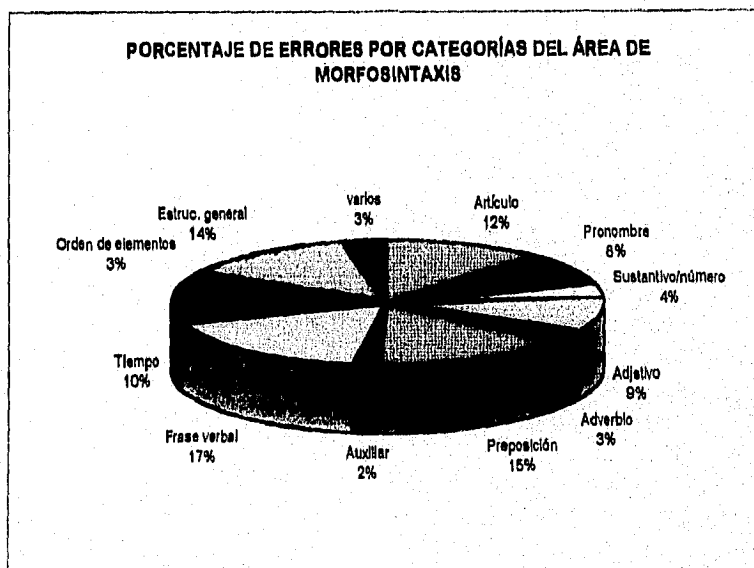
# Clasif.	Frecu. Errores	# Clasif.	Frecu. Errores	# Clasif.	Frecu. Errores	# Clasif.	Frecu. Errores
61	69	76	17	10	9	42	5
66	48	20	16	24	9	43	5
73	47	59	16	26	9	44	5
72	48	11	15	38	9	52	5
65	37	15	15	64	9	62	5
19	36	70	14	33	8	22	4
41	34	74	14	49	8	31	4
55	31	6	13	7	7	45	4
1	30	8	13	47	7	5	4
48	25	17	13	53	7	16	3
2	24	21	13	60	7	27	3
67	23	56	13	63	7	46	3
40	22	68	13	9	6	25	2
51	22	54	12	12	6	30	2
69	22	71	12	32	6	35	1
28	20	3	11	58	6	39	1
23	18	36	11	75	6		
29	18	13	10	4	5		
16	17	14	10	34	5		
57	17	50	10	37	5		

NOTA: Para consultar el tipo de errores que agrupa cada clasificación ver páginas: 77 - 78.



La gráfica muestra la distribución por categorías de los errores (585) del área de Morfosintaxis.

Artículo	74	Adverbio	17	Tiempo	56
Pronombre	48	Preposición	87	Ord. elementos	19
Sust/número	21	Auxiliar	11	Estruc. general	80
Adjetivo	51	Frase Verbal	102	Varios	19



**CONCENTRADO DE LOS PORCENTAJES DE DISTRIBUCIÓN OBTENIDOS
EN LAS DIVERSAS GRÁFICAS REALIZADAS**

ÁREA.	% Clasificaciones por área	% Errores por área	% Errores por categoría	% Errores Morfosintaxis
MORFOSINTAXIS	71%	55%		
Artículo			7%	12%
Pronombre			5%	8%
Sustantivo/número			2%	4%
Adjetivo			5%	9%
Adverbio			2%	3%
Preposición			8%	15%
Auxiliar			1%	2%
Frase Verbal			10%	17%
Tiempo			5%	10%
Orden de elementos			2%	3%
Estructura general			8%	14%
Varios			2%	3%
SEMÁNTICA	8%	8%	8%	
LÉXICO	7%	12%	11%	
ORTOGRAFÍA	8%	12%	11%	
MECÁNICA	5%	11%	11%	
REGISTRO	1%	2%	2%	

CONCLUSIONES

La realización de este análisis de errores nos ha conducido a varias conclusiones con respecto a:

- el AE como un recurso para la enseñanza de idiomas,
- las observaciones y resultados obtenidos mediante este estudio,
- posibles aplicaciones prácticas de los datos y resultados obtenidos.

EL ANÁLISIS DE ERROR (AE) COMO UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

Mediante la realización de este proyecto podemos concluir que el AE es una herramienta de carácter práctico para la enseñanza de idiomas ya que nos ha permitido:

- Partir de bases sólidas, problemas (errores) concretos que realmente ocurren, para realizar un análisis que detectara aquellas áreas problemáticas del inglés.
- Detectar mediante el análisis de los errores los aspectos del idioma inglés que representan una dificultad especial de aprendizaje para la población estudiada.

- Detectar aquellos puntos lingüísticos que no han sido aprendidos totalmente por el aprendiente y consecuentemente le causan problemas en su uso.
- Considerar en base a los resultados una atención especial a estas áreas al momento de ser enseñadas, su reforzamiento, o bien, su reenseñanza.
- Tener una visión general de las características del Interlenguaje con que cuentan los alumnos al momento de terminar el curso de inglés.

Sin embargo, también pudimos constatar al realizar este análisis de errores algunas de las limitaciones técnicas que se le adjudican al AE como críticas, entre ellas:

- El grado de especulación e intuición que entra en juego al momento de determinar las causas de un error.
- El traslape, confusión y embrollo que se puede dar en la descripción y explicación de un error.
- La falta de exactitud y consistencia en la terminología utilizada en el AE para referirse a la fenomenología del error, sus causas y tipos; lo cual se constató en los diversos puntos de vista que existen con respecto al error y a su naturaleza, dependiendo del autor consultado.

En resumen, se constató que lo que la teoría acerca del AE propone, su utilidad y la manera en que puede auxiliar la enseñanza de idiomas, si se concreta en la práctica al ser aplicado, tanto en sus alcances como en sus limitaciones.

LAS OBSERVACIONES Y RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE ESTE ESTUDIO.

Con respecto a la realización de este estudio se observó que:

- El error es un fenómeno de naturaleza multidimensional, que no ocurre aisladamente. Un error rara vez afecta a un solo elemento de la oración, por el contrario implica el quebrantamiento de varias reglas del idioma a la vez.

- Los errores no ocurren al azar o simplemente porque sí, sino que siguen cierta lógica en el proceso de aprendizaje, pensamiento y producción del aprendiente.
- No basta con dar un tratamiento inmediato al error al momento en que ocurre pues eso difícilmente solucionará el problema de fondo. Es necesario hacer del error un objeto de estudio ya que esto permitirá una mejor comprensión de su naturaleza para darle tratamiento pedagógico adecuado.
- Por el tipo de errores identificados, analizados y descritos se puede inferir que el aprendizaje de un idioma es un proceso creativo y cognoscitivo, en el que interactúan y se refuerzan entre sí, a la vez, no sólo conocimientos lingüísticos sino también estrategias de aprendizaje y comunicación.

De los resultados obtenidos se concluye que:

- Hacer del error un objeto de estudio aporta una concepción diferente del fenómeno, que brinda a la vez datos y criterios prácticos para optimizar el aprendizaje de un idioma sobre todo en aquellos aspectos en que se dificulta su aprendizaje y uso.
- Los elementos de la lengua que mayores problemas causan en el dominio del inglés de la población estudiada son: morfosintaxis, léxico y semántica.
- Los constituyentes y elementos de la oración cuya dificultad de aprendizaje y uso es mayor son: la frase verbal, preposiciones, artículos, tiempo, y adjetivos.
- Un error no se puede juzgar sólo por lo que a primera vista es evidente, pues el error no se origina y ocurre únicamente en la estructura superficial del idioma, sino que es el reflejo del 'interlenguaje' del sujeto, el reflejo de procesos de pensamiento y aprendizaje más profundos y complicados, por lo cual requiere un análisis detallado.
- La frecuencia con que ocurre un error no debe ser el único criterio para valorar la importancia y significación del mismo, también se debe atender a la gravedad del mismo.
- Al momento de interpretar las cifras y porcentajes que proporcionan los cálculos estadísticos, éstos se deben comparar y enfrentar con lo observado y

descubierto a lo largo del proceso del Análisis de Error para llegar a una interpretación más objetiva y confiable.

POSIBLES APLICACIONES PRÁCTICAS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS.

El AE ha buscado desde sus orígenes tener un carácter práctico, por ello a continuación se expondrán algunos de las posibles aplicaciones que pueden tener lugar a raíz de la realización de este estudio y de los resultados obtenidos.

Dado que este análisis fue un primer acercamiento a la información recopilada, las posibilidades de análisis y tratamiento del conjunto de datos obtenidos no se han agotado.

- Los resultados de este proyecto puede ser utilizados por los maestros de los cursos de inglés del CIE para reforzar y poner especial atención a aquellos aspectos del idioma que presentan mayor dificultad de aprendizaje.
- El haber detectado las áreas problemáticas del inglés puede ser de utilidad para crear talleres que den tratamiento pedagógico a dichos aspectos, y mejorar, así, el dominio que los aprendientes tienen de los mismos.
- Debido a la naturaleza transversal de este estudio no fue posible abordar la tercera etapa del AE: la explicación de los errores para ahondar y determinar las causas de los mismos. Sin embargo, a raíz de los datos y resultados obtenidos se podrían realizar estudios que permitieran determinarlas.
- Los resultados de este proyecto se podrían utilizar para continuar este estudio con las etapas de evaluación de los errores y la propuesta de su tratamiento pedagógico.
- Queda abierta la posibilidad de realizar análisis más específicos y concretos acerca de un punto en particular, por ejemplo: de aquellas categorías y clasificaciones con una mayor frecuencia de errores, y así llevar a cabo un análisis más profundo de los mismos y sus causas.

- Mediante este estudio se obtuvo una visión general del interlenguaje de los alumnos al terminar el programa de inglés. Esta información bien puede servir para medir el nivel real de dominio del idioma que tienen los alumnos en contraposición con los objetivos de curso propuestos por el CIE, y evaluar así en qué medida se están logrando los objetivos y si es ese realmente el nivel de dominio del idioma que se busca.

Finalmente podemos afirmar que el error es un fenómeno inherente al proceso de aprendizaje y que su estudio tiene mucho que aportar al campo de la enseñanza de idiomas, sobretodo para comprender mejor el proceso de aprendizaje, y así optimizarlo. Creemos que los resultados obtenidos lo confirman, pero también somos conscientes de que mediante este estudio sólo se abordó el problema desde una perspectiva, la escritura, por lo cual quedan aún varias posibilidades más de enfoque en espera de ser analizadas, inclusive desde la misma producción escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Abbot, Gerry . "Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors" en IRAL, Vol. XVIII. 2, May 1980.
- Brookes, Arthur. "The Writing Process" en Writing for Study Purposes a Teacher's Guide to Developing Individual Writing Skills. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- Brown, H. Douglas.
"First Language Acquisition" en Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987.

"Human Learning" en Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987.

"Interlanguage" en Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1987.
- Brum, Maria & Gubrum Dohrman. "Análisis de errores y Gramática pedagógica y Diseño de cursos" Algunos aspectos para un curso de producción escrita en Alemán. Maestría en Lingüística aplicada, CELE, UNAM. Marzo 1981. Biblioteca "Stephen A. Bastien" CELE, UNAM. (Material Especializado).
- Burt, Marina K. & Kiparsky, Carol. "Global and Local Mistakes" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- Buteau, Magdelhayne F. "Students' Errors and the Learning of French as a Second Language: A Pilot Study" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- Cabrera Mongue, Leonor E. y Alba Juez, Laura. Análisis de los errores de concordancia entre sujeto y verbo en una prueba guiada y en una prueba libre. Maestría en Lingüística Aplicada, CELE, UNAM. Biblioteca "Stephen A. Bastien" CELE, UNAM. (Material Especializado)
- Chaudron, Craig. "Teachers and student interaction in second language classrooms." en Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.
- Corder, Stephen Pit.
(1967) "The Significance of Learners' Errors " en Error Analysis. London: Longman. 1978

- "The Study of Learners' Language: Error Analysis" en Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth: Penguin Education. 1973.
- "Error Analysis" en Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977.
- "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" en Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press. 1982.
- "Describing the Language Learner's Language" en Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press. 1982.
- "Language Continue and the Interlanguage Hypothesis" en Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press. 1982.
- Davies, Alan & Widdowson, H. G. "Reading and Writing" en Techniques in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. III. London: Oxford University Press. 1977.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen.
"The Role of the First Language " en Language 2.
New York: Oxford University Press. 1982
- "Errors" en Language 2. New York/Oxford: Oxford University Press. 1982.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K.
(1974) " You Can't Learn without Goofing " en Error Analysis.
London: Longman. 1978.
- "Remarks on Creativity in Language Acquisition" en Viewpoints on English as Second Language, 1976.
- Els, Theo van et al. "Second Language Learning (1): Contrastive Analysis and Error Analysis". en Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. London: Ed. Edward Arnold. 1984.
- Espíritu Santo González, Glafira. El error parte integral del aprendizaje de una lengua extranjera. Tesis de Licenciatura. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras (Inglés) 1985.
- Hildreth, Ann. Proyecto Semestral en Didáctica. Análisis de Errores y Gramática Pedagógica. Maestría en Lingüística Aplicada, CELE, UNAM. Primavera 1981. Biblioteca "Stephen A. Bastien" CELE, UNAM. (Material Especializado)

- Holley, Freda & King, Janet K. "Imitation and Correction in Foreign Language Learning" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusets: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- Jain, M. P. "Error Analysis: Source, Cause and Significance" en Error Analysis. London: Longman. 1978.
- Littlewood, William T.
"First Language Acquisition" en Foreign and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
"Behaviourism and Second Language Learning" en Foreign and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
"Errors and Learning Strategies" en Foreign and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
"Using a Second Language" en Foreign and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- Munby, John. "Language Skills Selection" en Communicative Syllabus Design. London: Cambridge University Press. 1978.
- Nemser, William. (1971) "Approximative Systems of Foreign Language Learners" en Error Analysis. London: Longman. 1978.
- Ravem, Roar.
(1968) "Language Acquisition in a Second Language Environment" en Error Analysis. London: Longman. 1978.
"The Development of Wh-Questions in First and Second Language Learners" en Error Analysis. London: Longman. 1978.
- Reyes Hernández, Ma Concepción y Félix Corona, Luz Aurora. Los errores de producción escrita en italiano de estudiantes hispano-hablantes. Tesis de Licenciatura. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras (Italianas) 1988.
- Richards, Jack C.
(1971) "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis" en Error analysis. London: Longman. 1978.
(1972) "Social Factors, Interlanguage and Language Learning" en Error Analysis. London: Longman. 1978.

- "Error Analysis and Second Language Strategies" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- "Error Analysis, Interlanguage, and Second Language Acquisition: A Review" en The Context of Language Teaching.
- Richards, Jack C. & Sampson, Gloria P. "The Study of Learner English" en Error Analysis. London: Longman. 1978.
- Rivers, Wilga M. "The Writing Skill" en Teaching Foreign-Language Skills. Chicago / London: The University of Chicago Press. 1981.
- Sanchez Valencia, Alejandra. Una aplicación del Análisis de Error a las observaciones de un curso de inglés. Tesis de Licenciatura. UNAM. ENEP Acatlán. Lic. en Enseñanza de Inglés. 1991.
- Schachter, Jacquelyn. "An Error in Error Analysis" en Language Learning. Vol. 24, No. 2.
- Schumann, John H. "Implications of Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- Schumann, John H. & Stenson, Nancy. "Introduction" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage" en Error Analysis. London: Longman. 1978.
- Stenson, Nancy. "Induced Errors" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers. Inc. 1976.
- Tarone, Elaine; Cohen, Andrew D. & Dumas Guy. A Closer Look at some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies. Biblioteca "Stephen A. Bastien" CELE, UNAM. (Material Especializado)
- Wardhaugh, Ronald. "The Contrastive Analysis Hypothesis" en New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1976.
- Willoughby, Stephen S. Probabilidad y Estadística. México: Publicaciones Cultural, S. A. 1985.

ANEXO 1

MODELO DE CLASIFICACIÓN: "CATEGORÍA LINGÜÍSTICA"

POLITZER Y RAMÍREZ.

(TOMADO DE DULAY, BURT Y KRASHEN 1982: 148-150.)

TABLE 7-1 A Sample Linguistic Category Taxonomy*

Linguistic Category and Error Type	Example of Learner Error †
A. Morphology	
1. Indefinite article incorrect <ul style="list-style-type: none"> • a used for an before vowels • an used for a 	a ant an little ant
2. Possessive case incorrect <ul style="list-style-type: none"> • Omission of 's 	the man feet
3. Third person singular verb incorrect <ul style="list-style-type: none"> • Failure to attach -s • Wrong attachment of -s 	The bird help man. The apple fall downs.
4. Simple past tense incorrect <ul style="list-style-type: none"> a. Regular past tense <ul style="list-style-type: none"> • Omission of -ed • Adding -ed to past already formed b. Irregular past tense <ul style="list-style-type: none"> • Regularization by adding -ed • Substitution of simple non-past • Substitution of past participle 	The bird he save him. He calleded He pulled the cookie there. He fall in the water. I been near to him.
5. Past participle incorrect <ul style="list-style-type: none"> • Omission of -ed 	He was coll.
6. Comparative adjective/adverb incorrect <ul style="list-style-type: none"> • Use of more + er 	He got up more higher.
B. Syntax	
1. Noun Phrase	
a. Determiners <ul style="list-style-type: none"> • Omission of the article • Substitution of definite article for possessive pronoun • Use of possessive with the article • Use of wrong possessive 	He no go in hole. He fall down on the head. He put it in the his room. The little boy hurt his leg.
b. Nominalization <ul style="list-style-type: none"> • Simple verb used instead of -ing • Preposition by omitted 	by to cook it The dove helped him putting leaf on the water.
c. Number <ul style="list-style-type: none"> • Substitution of singulars for plurals • Substitution of plurals for singulars 	He got some leaf. He stab him in the feet.
d. Use of pronouns <ul style="list-style-type: none"> • Omission of the subject pronoun • Omission of the "dummy" pronoun <i>it</i> • Omission of object pronouns • Subject pronoun used as a redundant element • Alternating use of pronouns by number as well as gender • Use of <i>me</i> as subject 	(He) pinch the man. is nice to help people. I don't know (it) in English. My brother he go to Mexico. So he can eat it (referring to apples). Me forget it.
e. Use of prepositions <ul style="list-style-type: none"> • Omission of preposition • Misuse of prepositions 	He came (to) the water. He fell down from (for on, into?) the water.

TABLE 7-1 (continued)

Linguistic Category and Error Type	Example of Learner Error †
2. Verb Phrase	
a. Omission of verb	
• Omission of main verb	<i>He (fell?) in the water.</i>
• Omission of <i>to be</i>	<i>He in the water.</i>
b. Use of progressive tense	
• Omission of <i>be</i>	<i>He going.</i>
• Replacement of <i>-ing</i> by the simple verb form	<i>The bird was shake his head.</i>
• Substitution of the progressive for the simple past	<i>Then the man shooting (shot?) with a gun.</i>
c. Agreement of subject and verb	
• Disagreement of subject and verb person	<i>You be friends.</i>
• Disagreement of subject and number	<i>The apples was coming down.</i>
• Disagreement of subject and tense	<i>I didn't know what it is.</i>
3. Verb-and-Verb Construction	
• Embedding of a noun-and-verb construction in another noun-and-verb construction	<i>I go to play. (I go and I play.)</i>
• Omission of <i>to</i> in identical subject construction	<i>I go play.</i>
• Omission of <i>to</i> in the verb-and-verb construction	<i>I see a bird got the leaf.</i>
• Attachment of the past marker to the dependent verb	<i>He was going to fell.</i>
4. Word Order	
• Repetition of the object	<i>The bird (object) he was gonna shoot it.</i>
• Adjectival modifiers placed after noun	<i>He put it inside his house a little round.</i>
5. Some Transformations	
a. Negative transformation	
• Formation of <i>no</i> or <i>not</i> without the auxiliary <i>do</i>	<i>He not play anymore.</i>
• Multiple negation	<i>They won't have no fun.</i>
b. Question transformation	
• Omission of auxiliary	<i>How the story helps?</i>
c. There transformation	
• Use of <i>is</i> instead of <i>are</i>	<i>There is these hole.</i>
• Omission of <i>there</i>	<i>Is one bird.</i>
• Use of <i>it</i> instead of <i>there was</i>	<i>It was round things.</i>
d. Subordinate clause transformation	
• Use of <i>for</i> for <i>so that</i>	<i>For the ant could get out.</i>
• Use of indicative <i>for</i> conditional	<i>So he don't kill the bird.</i>

*From R. Politzer and A. Ramirez (1973), "An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School." *Language Learning, a Journal of Applied Linguistics* 23, 1. Reprinted by permission.

†The errors in this taxonomy refer to Standard English usage.

The Politzer and Ramirez taxonomy for morphology and syntax summarized in Table 7-1 is a fairly traditional descriptive taxonomy.

ANEXO 2

COMPILACIÓN DE LOS ERRORES IDENTIFICADOS Y CLASIFICADOS

MORFOSINTAXIS

ARTICULO.

1 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ARTICULO.

CLASIFICACION: SOBREUSO DEL ARTICULO DEFINIDO "THE".

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I have several courses about of <i>the</i> Business Administration.	124
2-3	<i>The</i> next year...	57, 1
4-5	<i>The</i> last week...	60, 90
6-7	<i>The</i> next week...	40, 90
8-9	<i>The</i> next month...	112, 78
10-20	<i>The</i> Drake University... 115, 27(2), 100, 14, 78, 75, 91, 61, 64, 68	64, 68
21	... In <i>the</i> T.V. ...	115
22	... last year while I was studying <i>the</i> high school.	115
23	I've finished <i>the</i> high school.	93
24	... has an intensive english course and <i>the</i> personalised attention.	16
25	... for <i>the</i> admission at the degree programs.	43
26	I need <i>the</i> English...	43
27	I hope all <i>the</i> things are good for you.	75
28	I like <i>the</i> business and...	91
29	... girls and boys of <i>the</i> others countries...	18
30	They don't ask <i>the</i> TOEFL for admission to...	93

2 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ARTICULO

CLASIFICACION: OMISION DEL ARTICULO DEFINIDO "THE"

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... ask information at # office of administration.	115
2	... live at # U.S.A.	27
3	... and I'll write to # office of Admissions.	27
4	send me map of # installation of the university.	108
5	I want to study in # law facultie.	11-b
8	You can reach me at # adress above...	30
7	Please send me more information about # faculty in Bussiness...	25
8	... information about # business administration subject...	25
9	..., and a guide for # admition exam.	25
10-11	It has # law carer.	45, 90
12-15	... among # top 5% of # U.S. Institutions	93, 64
16	I'm still working at # Latin-American bookstore.	88
17	# University have a summer classes.	89-b
18	... one of the more important university in # U.S.	9

19	... is one of the most importants schools in # U.S.	121
20	... would like to ask for # Business Administration Faculty...	70
21	I think is the best university on # U.S.A.	45
22	... your university is very important in # U.S.A.	25
23	I would like to know about # scholarships.	97
24	I need no # TOEFL...	88

3 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: ARTICULO.
CLASIFICACION: SOBREUSO DEL ARTICULO INDEFINIDO "A/AN"

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	You have a interesting programs.	38
2	I'm having a plans...	31
3	University have a summer classes...	89-b
4-5	... send me a brochures...	30, 43
6-7	... has a personalized attention...	27, 31
8	I have a good news...	61
9	Drake University has a one of the best...	14
10	... has an over a hundred years...	16-b
11	I want get an another major...	75

4 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: ARTICULO.
CLASIFICACION: OMISION DEL ARTICULO INDEFINIDO "A/AN"

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... working for # business agency ...	57
2	I don't know anything about running # business.	53
3	I'd like # major in computer and humanistics.	38
4	I would also send me # map of...	108
5	... is # good school.	69

5 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: ARTICULO.
CLASIFICACION: USO DE LA FORMA "A" DEL ARTICULO INDEFINIDO ANTES DE UNA PALABRA QUE INICIA CON VOCAL.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I always had wanted to write in a important...	60
2	... you have a interesting...	25
3	... in a education degree. ↵	43
4	... in a important magazinne.	25-b

PRONOMBRE.

6 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: PRONOMBRE.
 CLASIFICACION: OMISION DEL PRONOMBRE SUJETO.

#	E R R O R	#
ERR		EXAM
1	# Have too Bussines Administration. (it)	31
2	... In Drake University because # have the best majors. (it)	29
3	Imagnate # have a hundred years of excellence,... (it)	18
4	The town where the university is, is really nice, # is a student's town. (it)	40
5	... because # is one of the ... (it)	9
6	I think # is the best university on U.S.A. (it)	45
7	I think # is the best option... (it)	88
8	I've heard that's one of... (that it is)	93
9	I recomended you this university, # is really excellent...	64
10	I investigated the courses in Drake University and # are excellents.	64
11	..., but by the way # is good school.	69
12	The town where the university is, is really nice, # is a student's town.	40
13	# Would like to ask for ...	70

7 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: PRONOMBRE.
 CLASIFICACION: OMISION DEL PRONOMBRE UNIVERSAL "IT"

#	E R R O R	#
ERR		EXAM
1	# is fantastic, isn't it?	46
2	the only problem is that # is really expensive...	40
3	I know # is difficult.	88
4	Well, # is a long time, isn't it?	9
5	# is nice for me to write you.	27-b
6	I think # is the best university on U.S.A.	45
7	I'll go soon to Guadalajara. # is possible next mount.	81

8 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: PRONOMBRE.
 CLASIFICACION: OMISION DE PRONOMBRES OBJETIVOS.

#	E R R O R	#
ERR		EXAM
1	Drake University is a wonderful place and I like # a lot. (it)	31
2	I would like # to send me... (you)	11-b
3	I will apreciate # if you could send me... (It)	98
4	..., but I don't speak # very well yet. (it = English)	25-b

5	If I had known # before, I would've studied there... (it)	75
6	Please let me know #. (it)	92
7-8	I'd appreciate # you could give # the most information about it. (it, me)	91
9	I hope don't you think more #. (about it)	24
10	I really appreciate # at all.	89-b
11	Could you send me some ones (folletos) about #. (it)	11-b
12	I'm going to explain # something about it... (to you)	55
13	I hope you could make # a call next week. (give me)	93

9 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: PRONOMBRE.
CLASIFICACION: PRONOMBRE USADO COMO ELEMENTO REDUNDANTE.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I am interested in register <i>me</i> in Drake University.	11
2	I sit <i>me</i> .	68
3	It's the only school that <i>it</i> has an...	16
4	..., because I could get a degree and <i>we</i> have ...	90
5	You'll be able to answer at my address or <i>you</i> call me 352-77-42.	65
6	It watched <i>it</i> so beautiful.	115

10 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: PRONOMBRE.
CLASIFICACION: SUBSTITUCION DE PRONOMBRES POR: PERSONA, NUMERO, O ADJETIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	<i>She</i> has a faculties in business. (it)	27
2	Drake University... <i>she</i> has major in over 60 field. (it)	69
3	<i>We</i> can have individual counsels. (you)	55
4	I hope to hear about <i>us</i> next time. (you)	85
5	.. when <i>us</i> was ó were... (we)	68
6	I hope to hear about about <i>us</i> next time. (you)	85
7	... to study at Drake University. I think <i>your</i> programs are... (its)	97
8	... all the universitias in <i>our</i> country will be open... (my)	112
9	live in <i>me</i> grandparent's house. (my)	91

SUSTANTIVO / NUMERO.

11 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: SUSTANTIVO / NUMERO.
 CLASIFICACION: USO DEL SINGULAR EN LUGAR DEL PLURAL.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1, 2	Send me a brochures about...	30, 43
3	You can chols one of <i>this</i> : Business Administration, Pharmacy,...	16-b
4	... in one of your <i>major</i> .	60
5, 6	She has <i>major</i> in over 60 <i>field</i> .	69
7	... one of the best <i>program</i> about...	14
6	... one of the more important <i>university</i> in U.S.	9
9	... for foreigns <i>student</i> than others.	42
10	... small classes, individual counseling, a lot of <i>thing</i> .	45
11	I've writreen to my <i>parent</i> and they are happy...	91
12	I should take a choose in <i>this day</i> .	112
13	I'm getting English <i>class</i> .	61
14	... one of my <i>friend</i> ...	18
15	I found 6 excellents schools with <i>major</i> in administration...	69

12 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: SUSTANTIVO / NUMERO.
 CLASIFICACION: USO DEL PLURAL EN LUGAR DEL SINGULAR.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Drake University has the best <i>faculties</i> in Bussiness...	100
2	I think <i>these</i> is a good idea.	125
3	The Drake University had <i>faculties</i> in law...	64
4	There are differents types of <i>arts</i> .	14
5	I can study <i>some</i> major.	10
6	She has a <i>faculties</i> in bussiness.	27

ADJETIVO.

13 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: ADJETIVO.
 CLASIFICACION: PLURALIZACION DEL ADJETIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I'm Intersted in <i>yours</i> courses.	67
2	... less expensive and more <i>attractives</i> .	11-b

3	I found 6 <i>excellents</i> schools...	69
4	There are <i>diferents</i> types of arts.	14
5	... is one of the most <i>importants</i> schools in U.S.	121
6	I'd like to know <i>yours</i> installations.	63
7	... for <i>foreigns</i> student than others.	42
8	... that includes <i>boths</i> activities?	116
9	I investigated the courses in Drake University and are <i>excellents</i> .	64
10	girls and boys of the <i>others</i> countries.	18

14 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ADJETIVO.

CLASIFICACION: CONSTRUCCION DEL COMPARATIVO-SUPERLATIVO MAL ESTRUCTURADA, O MAL EMPLEADA.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... the university has one # # best programs for...	124
2	... has ones # the best programs.	11-b
3	... It's ones # the less expensive...	11-b
4	Drake is also the <i>most cheaper</i> .	27-b
5	... because is one of the <i>more</i> important university in U.S.	9
6	if you are my <i>better</i> friend...	68
7	I know is very difficult, but I'll study <i>harder</i> . (hard)	88
8	I'd appreciate you could give <i>the most</i> information about it. (more)	91
9	Don't you think is a <i>better</i> place to study lowa? (good, no hay referente)	46
10	Drake University is one of the schools with <i>most</i> facilities for foreigners student than others. (the best)	42

15 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES DE LA ORACION.

CLASIFICACION: ALTERACION DEL ORDEN: ADJETIVO - SUSTANTIVO POR SUSTANTIVO - ADJETIVO, O SUSTANTIVO + OF / IN + SUSTANTIVO, IMPROPIO DEL INGLES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... our <i>major</i> preferred.	31
2	... <i>activities</i> extra.	31
3	... best programs for the <i>major</i> business administration.	124
4	... about the University's <i>center</i> computer.	115
5	... because A like <i>the notice</i> all type.	24
6	... a postgrade about <i>trade</i> world.	63
7	<i>English</i> intensive classes...	100

8	... and I'll write to <i>office of admissions</i> .	27
9	... about the <i>major of busines administration</i> .	11-b
10	I would like to know if you have <i>plans of scholarship</i> ...	84
11	... also if there is any <i>facilities of payment</i> .	84
12	... send me brochures about the <i>courses of the university</i> and...	1
13	Please send me more information about <i>faculty in bussiness</i> .	25
14	I found 6 excellents schools with <i>major in administration</i> .	69
15	It has the best <i>programs in orientation</i> , and I...	35

16 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ADJETIVO.

CLASIFICACION: USO DEL POSESIVO ANGLOSAJON (STUDENT'S TOWN) PARA CALIFICAR UN SUSTANTIVO EN LUGAR DE LA CONSTRUCCION: ADJETIVO - SUSTANTIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	The town where the university is,...., is a <i>student's town</i> . (student town)	40
2	... about the <i>university's center computer</i> .	115
3	You could live in me <i>grandparent's house</i> .	91

17 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ADJETIVO.

CLASIFICACION: USO DE UNA FORMA INADECUADA DEL ADJETIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1 - 5	I'm very <i>interesting</i> in one...	60, 11, 11-b, 63, 112
6 - 8	I'm <i>interesting</i> about...	38, 42, 68
9	They have <i>personalize</i> attention.	55
10	information about your <i>studied</i> plans.	108
11	It's well <i>know</i> that ...	2
12	Drake University offering <i>many</i> experience...	14
13	I'm <i>feeling</i> a few nervous.	68

ADVERBIO.

18 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ADVERBIO.

CLASIFICACION: ADVERBIO MAL COLOCADO EN LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	..., but you <i>finally finished your major</i> ...	68
2	# Have <i>too</i> bussines administration...	31
3	I <i>always</i> had wanted to write in a important	60
4	... and I would like you send me <i>too</i> information bout ...	11
5	... and more than 40 countries <i>also</i> .	27-b
6	I <i>still</i> would like to ask...	70
7	<i>Really</i> it's a good University?	100
8	I will appreciate <i>also</i> if you send me a list...	98
9	I haven't decided where in going to study <i>yet</i> .	9
10	Could you send me the information <i>too</i> , about the cost.	25
11	I'm interesting <i>specifically</i> about Administration...	42
12	<i>Probably</i> I will study lawyer.	93
13	I <i>just</i> have been so busy.	34
14	The only way to <i>still</i> have contact with you...	46
15	I'll go <i>soon</i> to Guadalajara. is possible next ...	61
16	I don't know the city and <i>also</i> I need information...	84
17	I don't know <i>jet</i> (yet) what to study.	35

PREPOSICION.

19 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: PREPOSICION.

CLASIFICACION: USO DE UNA PREPOSICION EN LUGAR DE OTRA.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	The telephone is 515/271-3180 <i>with</i> International Service. (to)	10
2	I'll be <i>to</i> New York. (in)	57
3	I watched the University's spot <i>in</i> the T.V. (on)	115
4	I guess there are over 6000 students <i>for</i> the United States... (from)	115
5	I can go to live <i>at</i> U.S.A. (to)	27
6	... studing <i>to</i> the Drake University. (at)	27
7	... 6 students <i>for</i> group. (per / each)	108
8	... girls and boys <i>of</i> the others countries... (from)	18
9	See you soon and give a kiss <i>of</i> all of you. (to)	18
10	It is a way <i>for</i> expressing... (of)	14
11	...program in intensive English as a second language and orientation require <i>for</i> Mexican students? (from)	70

12	... take a postgrade <i>about</i> trade world. (in)	63
13	You can reach me <i>in</i> the address... (at)	38
14	Said hello to Karla <i>from</i> me. (for)	90
15	... at the Drake University <i>on</i> the united States. (in)	14
16	... one of the best programs <i>about</i> business administration. (in)	14
17	... for the admission <i>of</i> the degree programs. (to)	14
18	I'm planing to go <i>at</i> Drake University. (to)	62
19	... information about the plains <i>from</i> Business Administration. (for)	112
20	I should take a choose <i>in</i> this day. (during)	112
21	They pick up you <i>of</i> the airport. (at)	78
22	I thought <i>in</i> Mass Communication. (about)	75
23	I think is the best univerty <i>on</i> U.S.A. (in)	45
24	... got some other information calling <i>at</i> the number... (to)	90
25	They're happy <i>for</i> my decision. (about, because of)	91
26	If you want I could to ask <i>about</i> some help. (for)	91
27	... be admitted <i>by</i> the University... (to)	2
28	... get some information calling <i>at</i> the number which was... (to)	90
29	You can send me all the information <i>on</i> the address above. (to)	84
30	You can send me the information <i>at</i> the above address... (to)	42
31	I want get an another major related <i>with</i> my major. (to)	75
32	... to ingress <i>at</i> the university... (to)	57
33	Would like to ask <i>for</i> Busines Administration faculty. (about)	70
34	I have a good news <i>by</i> sure. (for)	61
35	You'll be able to answer <i>at</i> my address... (to)	65
36	I wish we could see each other <i>on</i> vaction. (in)	67

20 **AREA: MORFOSINTAXIS.**
CATEGORIA: PREPOSICION.
CLASIFICACION: OMISION DE PREPOSICION NECESARIA.

#	E R R O R	#
ERR		EXAM
1	If you want know more # this school... (about)	24
2	I hope don't you think more #. (about)	24
3	The cost # the program. (of)	65
4	You call me # 352-77-42. (at)	65
5	... or # the next fax 390-14-86. (to)	60
6	... got some other information # calling at the number... (by)	90
7	... of the best institutions of higher education # over a hundred years...(in)	90
8	If you send me all kind # information about... (of)	112
9	... just call # 7-5-7-2-9-3-7. (at)	25
10	I investigated # the courses in Drake University. (about)	64
11	If I had knoun # before, I would've studied there. (about)	75
12	When a friend bring me information about this place, I ask him # the address. (for)	112
13	I'm planing ask # information. (for)	115

14	Just call # 7-5-7-2-9-3-7.	25
15	The last week I have to work # late. (until)	90
16	... a lot # work. (a lot of...)	61

21 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: PREPOSICION.
CLASIFICACION: USO INNECESARIO DE PREPOSICIONES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I'll thank <i>with</i> you.	27
2	... and <i>at</i> Drake University have over 6000 students from...	18
3	I have decided to change <i>of</i> school...	14
4	I will know people <i>of</i> my age.	53
5	How about <i>with</i> you?	62
6	Yesterday I was trying to call <i>to</i> my mother.	100
7	I made the best decision <i>in</i> choosing it.	88
8	I heard <i>about</i> the university has one...	124
9-10	I'm still working at Latin American Bookstore <i>for</i> full time, but I'll ask them to let me work <i>in</i> a part-time.	88
11	The information necessary <i>for</i> to ingress...	57
12	I've learn'd <i>about</i> Drake university is one of the...	42
13	How much does it cost <i>for</i> each semester.	70

22 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: PREPOSICION.
CLASIFICACION: USO MULTIPLE DE PREPOSICIONES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... interesting <i>about of</i> my plans.	88
2	I have several courses <i>about of</i> the Bussiness Administration.	124
3	... in the field that's <i>near to</i> my house.	18
4	... to go back <i>to to</i> school.	62

23 AREA: MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: PREPOSICION.
CLASIFICACION: OMISION, O USO DE UNA PREPOSICION INADECUADA EN ESTRUCTURAS CON PREPOSICIONES ESPECIFICAS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I think # doing another thing. (of)	11-b
2	I've been thinking # to go back to school. (about)	75

3	I was thinking # to write you. (about)	68
4	I interested # the courses in Drake University. (in)	64
5-10	I'm interested # to find/ to receive / to study/ to obtain.	69, 97; 25; 18, 91, 112.
11	... so I am thinking # to get a job...	40
12	I'm good <i>in</i> writing. (at)	92
13-14	I'm very interested to ... (in)	9, 89
15-17	I'm interesting <i>about</i> ... (in)	38, 42, 88
18	... I could ask <i>about</i> some help... (for)	91

AUXILIAR.

24 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: AUXILIAR.
 CLASIFICACION: OMISION DEL AUXILIAR.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	When # the semester begin?	80
2	When # begin the class.	108
3	I need #no TOEFL for being admitted.	88
4	I # going to write.	34
5	Next Monday I # going to know how can I be admitted.	115
8	I # looking for a degree program...	43
7	I # waiting for your information.	89-b
8	I've # thinking about studying...	27
9	I'll # waiting for you.	40

25 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: AUXILIAR.
 CLASIFICACION: USO DE UN AUXILIAR INADECUADO A LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... and they <i>doesn't</i> require the TOEFL Exam.	71
2	It <i>don't</i> like me.	91

FRASE VERBAL.

26 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: FRASE VERBAL.
 CLASIFICACION: OMISION DEL VERBO PRINCIPAL DE LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-2	... you would # interesting about of my plans. (be)	68, 38
3	..., because one of my friend # and information about this school,... (gave)	18
4	I # interested the courses... (am)	64
5	I would like # if your university have a summer classes... (to know)	89-b
6	I've # interested in know all about your school. (been)	126
7	One thing I don't know is that # over 6000 students... (it has, there are)	64
8	I'd # to get a scholarship. (like)	63
9	... institutions of higher education , and # over a hundred year of excellence. (has)	125

27 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: FRASE VERBAL.
 CLASIFICACION: DUPLICACION DEL VERBO DE LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	If you <i>are be</i> my better friend.	68
2	I'd <i>would</i> like to visit the...	62
3	I would really <i>would</i> like to go there ...	45

28 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: FRASE VERBAL.
 CLASIFICACION: DISCORDANCIA ENTRE LA FORMA DEL VERBO Y EL SUJETO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-7	This University <i>have</i> ...	24, 31(2), 65, 18, 121, 89-b
8	This University <i>offer</i> a ranked...	10
9	This University <i>offer</i> undergraduate...	69
10	The birthday we <i>was</i> together...	16
11	I <i>were</i> so...	90
12	My father <i>say</i> that...	45
13	My mother <i>say</i> ...	45
14	(it) <i>Have</i> too Bussines Administration.	31
15	... in Drake University because (it) <i>have</i> the best majors...	29
16	Imaginate (it) <i>have</i> a hundred years of excellence.	18
17	Does Drake University <i>have</i> programs that <i>inlues</i> boths activities?	116
18	I <i>are</i> planning...	108
19	... to let you know my next plans when I <i>finshes</i> high school.	92

20	Drake University offering many experience...	14
----	--	----

29 **AREA: MORFOSINTAXIS.**
CATEGORIA: FRASE VERBAL.
CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN FORMA SIMPLE EN LUGAR DEL
INFINITIVO EN CONSTRUCCIONES:
VERBO + VERBO EN INFINITIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	If you want # know more...	24
2	I'd like # know it...	10
3	If you prefer # get more information...	10
4	I would like # know about...	124
5	I'll need # know what's...	65
6	I've decided # go back to school...	69
7	I would like # go some school...	69
8	My dream is # be a writer.	16-b
9	I would like # ask...	30
10	I'm finishing my major and I would like # take a...	63
11-12	I hope # see you soon.	62, 64
13	... about the students who want # stay there...	112
14	I want # get an another major.	75
15	I know that you prefer # study Journalism.	64
16	... like # get more information...	65
17	I you have hopped # meet Iowa...	18
18	I'm planning # ask information.	115

30 **AREA: MORFOSINTAXIS.**
CATEGORIA: FRASE VERBAL.
CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN FORMA SIMPLE EN LUGAR DE LA
FORMA -ING EN TIEMPOS CONTINUOS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I was study at E.N.E.P. Acatlan.	97
2	I'm study english in...	25-b

31 **AREA: MORFOSINTAXIS.**
CATEGORIA: FRASE VERBAL.
CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN INFINITIVO DESPUES DE UN VERBO
MODAL.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Maybe you can to send me...	83
2	I could to ask about...	91

3	... and you could <i>to live</i> in...	91
4	I'd <i>to get</i> a scholarship.	116

32 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL.

CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN FORMA -ING EN LUGAR DE LA FORMA CORRECTA: SIMPLE, O INFINITIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I want <i>to doing</i> a major.	11-b
2	When the classes <i>starting</i> and <i>finishing</i> .	89-b
3	<i>don't thinking</i> ...	64
4	I would like <i>visiting</i> your university...	11-b
5	I'm decided <i>studing</i> at Drake University...	64
6	If you like <i>going studying</i> there.	75

33 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL.

CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN FORMA ERRONEA EN LUGAR DE LA FORMA -ING DESPUES DE UNA PREPOSICION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-2	I'm very interested in <i>register</i> ...	11, 11-b
3	I'm interested in <i>take</i> some courses...	85
4	I'm interested in <i>know</i> all about your school.	126
5	I'm intereste in <i>learn</i> a second language...	84
6	I'm interested in <i>study</i> ...	11-b
7	... study a major after <i>to finish</i> my English program...	65
8	I'm very interested in <i>receveid</i> more information.	27

34 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL.

CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN FORMA SIMPLE EN LUGAR DE LA CONSTRUCCION: VERBO + OBJETO + VERBO EN INFINITIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1,2	I would like that you <i>send</i> me a brochures...	30, 43
3	I would like you <i>send</i> me...	11

4	I would like you <i>answer</i> me...	80
5	I ask you <i>lend</i> me the information necessary	57

36 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL.

CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN INFINITIVO EN LUGAR DE LA CONSTRUCCION: VERBO + VERBO EN FORMA -ING.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Let me tell you that I consider <i>to go</i> to Drake University.	17

36 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL.

CLASIFICACION: USO DE LA CONSTRUCCION: FOR + VERBO EN FORMAS VARIAS, IMPROPIA DEL INGLES, EN LUGAR DEL VERBO EN INFINITIVO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I need no TOEFL <i>for being</i> admitted.	88
2	It is a way <i>for expressing</i> .	14
3	... and what I need <i>for studying</i> over there...	30
4	Which are the requirements <i>for studying</i> at Drake university. estructura del español "para" (for) pero la forma del verbo, después de una preposición, obedece a la gramática del inglés.	116
5	I'm having a plans <i>for study</i> .	31
6	I'm looking for a good plan <i>for study</i> .	65
7	I want a degree in humanities <i>for work</i> ...	16-b
8	I'd would like to visit the university after <i>for know</i> some students. estructura en español "para" (for) y la forma del verbo simple probablemente una regla originada por el proceso de aprendizaje de una L2.	62
9	The information necessary <i>for to</i> Ingress...	57
10	I've decided to go to Drake University <i>For took</i> my decision.	55
11	... that you required <i>for accepted</i> me in	43

37 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL.

CLASIFICACION: USO DEL VERBO EN FORMA PRESENTE EN LUGAR DEL PASADO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1, 2	You haven't <i>write</i> me since...	121,80
3	... all the universities in our country will be open...	112

4	..., because the toeff is not <i>require</i> .	25
5	I've <i>chose</i> this university.	19

38 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: FRASE VERBAL.
 CLASIFICACION: APLICACION DEL MARCADOR DEL TIEMPO PASADO A UN VERBO DEPENDIENTE.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I decided to go to Drake University for <i>took</i> my decition.	55
2	English that you <i>requered</i> for <i>accept ed</i> me...	43
3	... and come to <i>informat ed</i> you...	64
4	I would like to <i>know n</i> If you...	84
5	I are planning <i>studied</i> in your univesity.	108
6	So I need <i>finish ed</i> the carrer.	68
7	..., but I can't <i>decide d</i> .	64
8	I have to begin and <i>learn d</i> new things.	68
9	I'm very interested in <i>recevel d</i> more Information.	27

39 AREA: MORFOLOGIA.
 CATEGORIA: VERBO.
 CLASIFICACION: APLICACION DEL MARCADOR REGULAR DEL TIEMPO PASADO - ED A UN VERBO IRREGULAR.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Yesterday, I <i>writ ed</i> to ...	115

TIEMPO.

40 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: FRASE VERBAL / TIEMPO.
 CLASIFICACION: SECUENCIA DE TIEMPOS INCORRECTA.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I was thinking..., but I <i>don't</i> have time. (didn't)	68
2	I was wondering if I <i>will</i> be able to get a scholarship. (would)	124
3	Last year... There <i>are</i> beautiful girls. (were)	115
4	My uncle Saúl studied here, and he <i>tell</i> me that... (told)	27

5	I'm writing... that you <i>know</i> that I study... (know)	24
6	I'll write you soon and I <i>tell</i> you what happened with this school. (will tell)	69
7	I <i>do</i> the exam to Drake University and they accepted me. (did)	16
8	... and I <i>thought</i> you have one of the best personalized attention. (think)	38
9	The last week I <i>have</i> to work late. (had)	90
10	I was <i>studying</i> in the UNAM for five year, and I have excellent notes. (have been studying)	85
11	... when a friend <i>bring</i> me information about this place... (brought)	112
12	The director who I talked to also <i>tell</i> me... (told)	79
13	It would be great if you <i>consider</i> going to Drake too. (would consider)	89
14	I think my father <i>change</i> his mind. (is going to change/ will change)	45
15	I saw your ad,... I <i>see</i> that it is not required TOEFL... (saw)	84
16	I was wondering if you <i>can</i> pick me up... (could)	84
17	I <i>had not written</i> before because I've <i>been</i> very busy. (have not written) (had been)	93
18	I've been thinking about studying at Drake University and not in Michigan as I <i>told</i> you before... (have told)	88
19	I thought since february, but I <i>can't</i> decided... (couldn't)	64
20	If you want... I <i>write</i> you this... (will write)	24
21	I'm going to apply next week and I <i>have</i> the answer... (will have / get)	34
22	Why don't you come to Mexico city next vacation? end after we'll <i>be</i> there and get more information. (can go)	75

41 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: FRASE VERBAL / TIEMPO.

CLASIFICACION: TIEMPO VERBAL INADECUADO A LA SITUACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	<i>Did</i> you remember? (do)	68
2	for it I'll <i>need</i> to know... (need)	65
3	You'll <i>be able to</i> answer at my address. (can)	65
4	He <i>borrow</i> me a piece of paper that has information... (borrowed)	27
5	I always <i>had wanted</i> to write in a important newspaper. (have wanted)	60
6	I've lost my job and I <i>think</i> doing another thing. (am thinking)	11-b
7	I like this change because I <i>will like</i> to meet other girls... (would like)	18
8	I <i>write</i> you because I have news... (I'm writing)	53
9	I bet you <i>would like</i> it too, think about it. (will like)	125
10	<i>Said</i> hello to Karla from me. (say)	90
11	... English that you <i>requered</i> for accepted me... (require)	43
12	I <i>heard</i> a lot about that... (have heard)	85
13	I think you are fine because I <i>didn't have</i> any bad notice... (haven't had)	55
14	I <i>have known</i> that your University is very important... (know)	25
15	I wish you <i>send</i> me more information. (could send)	42
16	If I <i>had known</i> before, I would've studied there Journalism. I wish you'd <i>told</i> me your opinion about the Drake University. (told)	75

17	Let me tell you that I <i>consider</i> to go to Drake... (am considering)	71
18	I just <i>talk</i> with them and they are O.K. (talked)	91
19	I forgot to tell you that I'm going to apply next week and I <i>have</i> the answer in a month... (will have)	34
20	The Drake University <i>had</i> faculties in law... (has)	64
21	... and it <i>had</i> majors in... (has)	64
22	I <i>recomended</i> you this University, is really excellent... (recomend)	64
23	One thing that I <i>don't</i> know is that... (didn't)	64
24	I've interested in know all about your school. (am)	126
25	If you <i>decided</i> for something... (decide)	16-b
28	I <i>will apreciate</i> if you could send me more... (would appreciate)	98
27	I hope that you <i>will help</i> me... (could help)	46
28	last year <i>while I was studying</i> the high school. (studied)	115
28-30	I've <i>finished</i> the high school. (finished)	93, 27-b.
31	I'm <i>having</i> a plans... (have)	31
32	I hope you <i>could</i> make a call next week. (will be able / can)	93
33	I wish to <i>study</i> part time in your university. (I could study / I studied)	57
34	I'm 22 years old and I <i>finish</i> high school and I would like to go to Drake University. (I'm finishing / I Finished)	89-b

ORDEN DE LOS ELEMENTOS DE LA ORACION.

42 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES DE LA ORACION.

CLASIFICACION: ALTERACION DEL ORDEN: SUJETO - VERBO - OBJETO / COMPLEMENTO POR OTRO IMPROPIO DEL INGLES.

#	E R R O R	#
ERR		EXAM
1	... because <i>it / likes / me</i> so much.	16-b
2	<i>it / don't like / me</i> .	91
3	<i>Today arived your letter</i> .	27
4	They pick up <i>you</i> of the airport.	78
5	You can send me the information at the <i>above / adress</i> ...	42

43 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES DE LA ORACION.

CLASIFICACION: USO DE LA CONSTRUCCION: VERBO - SUJETO EN LUGAR DEL ORDEN SUJETO - VERBO PROPIO DEL INGLES.

#	E R R O R	#
ERR		EXAM
1	I'd like to know <i>when start / your next courses</i> and...	70
2	That is not required <i>TOEFL</i> for admission to degree programs...	97

3	I see that it is not required <i>TOEFL</i> .	84
4	... also isn't necessary <i>toefl</i> for admission.	115
5	... as soon as <i>end / this school semester</i> .	19

44 **AREA:** MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES DE LA ORACION.
CLASIFICACION: ORDEN INCORRECTO DE LOS CONSTITUYENTES EN UNA ORACION CON FORMATO DE PREGUNTA.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	When <i>begin the class</i> . (?)	108
2	Really <i>it's</i> a good University?	100
3	How you've been?	45
4	Don't you think <i>is</i> a better place to study <i>Iowa</i> ?	46
5	How much longer the administration <i>carer is</i> ?	24

45 **AREA:** MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES DE LA ORACION.
CLASIFICACION: COLOCACION ERRONEA DE LA PARTICULA DE NEGACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I hope <i>don't</i> you think more.	24
2	You finally finished your major and <i>nor</i> I.	88
3	... but the best part is that <i>no</i> <i>toefel</i> is required for admission.	19
4	I need <i>no</i> TOEFL...	88

ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACION.

46 **AREA:** MORFOSINTAXIS.
CATEGORIA: ORACION CON FORMATO DE PREGUNTA.
CLASIFICACION: USO DE UN FORMATO INCORRECTO PARA PREGUNTAS ESPECIFICAS DE TIEMPO O DURACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	How <i>many time</i> does it take.	112
2	For <i>how many years</i> I got to study.	89-b
3	How <i>much longer</i> the administration <i>carer is</i> ? (How long...)	24

47 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACION.
 CLASIFICACION: USO DE UN ELEMENTO INAPROPIADO DEBIDO A LA
 CORRELACION SINTACTICA DE LA FRASE Y SUS
 CONSTITUYENTES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I <u>have studied</u> Journalism since <u>3 years ago</u> . (for)	14
2	I <u>haven't written</u> you since <u>a long time</u> . (for)	35
3	Last year, I've <u>been thinking</u> to go back to school. (since last year)	75
4	a <u>note who</u> says... (which, that)	43
5	<u>Have you</u> decided where <u>do you</u> want to study? (where you want...)	89
6	I know you're really interested in Journalism, <u>don't</u> you? (aren't you?)	89
7	You <u>can</u> give me any advisement.	68

48 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACION.
 CLASIFICACION: OMISION DE ELEMENTOS / CONSTITUYENTES
 NECESARIOS EN LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	The first # is in New York and... (?)	69
2	You have # hopped meet Iowa... (always)	18
3	I think you are # who have the most interesting programs. (the ones)	14
4	Can you get me more information about your degree programs? # I would like to know # about # scholarships. (also, more, the)	97
5	I don't know if I'm going to stay in the university # or somewhere else? (dormitory)	40
6	I hope we can see # soon. (each other)	53
7	... and the best is # there are over 6000 students... (that)	125
8	I'd like # # major in computer # and humanities. (to study, a, science)	38
9	All the universities in our country will be open # I should take a choose in this days. (so)	112
10	They were a little nervous # like me. (just)	78
11	Drake University is one of the schools with most facilities for foreigners student than # others. (any other school)	42
12	ESL (english # # second language) (as, a)	34
13	... Except # I have something to tell you... (that)	55
14	I'd appreciate # # you could give... (it, if)	91
15	I thought # since February, but I can't decided # because the university isn't near #. (about it, it before, home)	64
16	... has a personalized attention # in the airport # pick # up. (and, they, you)	31
17	... one of my friend # and information about this school. (gave me)	18
18	Don't think # about it and come. (any more)	64
19	Drake University has ones of the best programs in that #. (area)	11-b

20	... to study Journalism and Mass # Administration at Drake... (Media)	90
21	Do you know what # over a hundred years of excellence? (it has)	75
22	... and it <i>has</i> # <i>the</i> institutions of higher education. (is one of the best) ?	100
23	I would like # information about tuition and how many student # for group. (to know / get; are per)	108
24	... small classes, individual counseling, # a lot of things #. (and, more)	45
25	it is one of the best # of U.S.A. (?)	93

49 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACION.

CLASIFICACION: USO DE ELEMENTOS INNECESARIOS EN LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I'd like <i>that</i> you send me a brochures...	30
2	I've been looking for a University <i>where</i> to study...	93
3	I was looking for a small University, but they don't have enough fields, so <i>what ever</i> I heard Drake university is the most important University...	35
4	I'm sorry I haven't written you so lately...	34
5	..., but the best <i>part</i> is that..	19
6	Could you send me some <i>ones</i> (folletos) about.	11-b
7	... one of my friend <i>and</i> Information about this school.	18
8	I promose to write you <i>Too</i> soon.	31

50 AREA: MORFOSINTAXIS.

CATEGORIA: ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACION.

CLASIFICACION: SOBRE-ELABORACION DE LA ORACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	..., so my new Job and my new boss, don't let me time <i>for</i> / (to) sit <i>me</i> and <i>I can</i> write you.	68
2	That I can <i>go to</i> live at U.S.A.	27
3	Could you also send me information about personalized attention. <i>I would also send me</i> map of <i>installation</i> of the university.(also a map of the Uni.)	108
4	... the information to my <i>adress</i> or <i>the next</i> (at) fax 390-14-66.	60
5	<i>Why don't</i> you come some day <i>and we can</i> (to) go out to talk about it?	53
6	My father accepted that I <i>can go to</i> study at Drake University.	100
7	I was wondering if you could send me this information, if you can <i>help me</i> please sand <i>me</i> it to my (the) address <i>that its</i> above <i>this note</i> .	126
8	... have more information about the major in <i>the field of</i> computer science.	91
9	You can send me the information at the above <i>adress</i> or, <i>if you desire-</i> you can call <i>me</i> at (800) 96-432 <i>at home</i> .	42
10	... also if you could send me the <i>program</i> in the busines <i>mayor</i> and in journalism... (send me the busines and journalism major program)	84

51 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORACION.
 CLASIFICACION: FRASE SIMILAR AL ESPANOL DEBIDO A LA ESTRUCTURA
 Y / O ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Friday, June 17th. of 1994	112
2-8	17/ Jun/ 94.	78, 89, 35, 34, 100
7	1° of April.	27
8	My father say that he doesn't like that I go to study <u>a</u> other country.	45
9	They wanted that I studied law.	91
10	I've decided in which University I'm going to study: at Drake University.	67
11	I've been looking for a University where to study.	93
12	Please send me that. (send it to me)	89-b
13	They pick up you of the airport.	78
14	The only way to still have contact with you, is wiling us.	46
15	Could you do me a favor to recleve me at your home only while I Found some place to live?	46
16	Which faciities you offer, for example, sport faciities, rooms into the university, cultural programs such as movies, plays, reeding clubs, etcetera.	2
17	... and I think that Journalism and Mass communication is good for me because I think I'm good <u>en</u> writing and in taking photos.	92
18	I think that's right that is not required TOEFL for admission...	97
19	You told me that you would like to study graphic design, and in the Drake University there is too.	91
20	This is fantastic for me because ... (I think it's fantastic)	27-b
21	Drake university is one of the nearest of my home.	67
22	es all what I write you,...	61

52 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: ESTRUCTURA DE LA ORACION.
 CLASIFICACION: CONSTRUCCIONES IMPROPIAS DEL INGLES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	what's major have the university.	65
2	... to go to study at Drake University # is your prestigge # over a hundred years of excellence and # ranked among #.	64
3	That me interesting.	29
4	... my mother rather that I'm studing in other country.	45
5	You can do a course work after proficiency, this is achieved in intensve English as a Second Language. (can take courses after work to present... exam.)	19

VARIOS.

53 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: VARIOS.
 CLASIFICACION: ERRORES AMBIGUOS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I good speak English. que califica good: al verbo (I speak English well) al sustantivo (I speak good English)	24
2	I was looking for a small University, but they don't have enough <i>Fields</i> . palabra utilizada inadecuada (<i>campus</i>) omisión de elementos necesarios (<i>fields of study</i>)	35
3	Well, it's <i>along</i> time, isn't it? uso de palabra similar a la pronunciación de "a long" (<i>along</i>) error de ortografía en lugar de "a long" (<i>along</i>)	19
4	Well Johnny, I wish you'd decided to study with me in this university. tiempo verbal incorrecto (You had decided en lugar de You would decide) aplicación de pasado a un verbo dependiente (You would decided)	75
5	As soon as <i>you</i> possible. uso de elemento innecesario "you" (As soon as possible) selección errónea de la palabra "possible" (As soon as you can)	89-b
6	Could you go to the University and ask for me? Omisión de elementos (<i>information to</i>) Estructura del español (<i>pedir información por mí</i>)	121
7	I've decided to go <i>out</i> to study. omisión de elementos necesarios. (to go out # to study) estructura similar al español (<i>go out to study</i>)	16-b

54 AREA: MORFOSINTAXIS.
 CATEGORIA: VARIOS.
 CLASIFICACION: OTROS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... because A like the notice all type.	24
2	... study at Drake university, for what a have heard it's...	55
3	I have <i>greats</i> for you and for me. (?)	27
4	I'll <i>grate</i> you <i>enough</i> if you send me all kind of information. (?)	112
5	I haven't decided where <i>in</i> going to study yet. (where to study / where I'm going to study)	9
6	Do you know what over a hundred years of excellence? For me, it's excellent, this is a good	75
7	Martha I'm driving me crazy with it decition.	61
8	When us was <i>ó were</i> ...	88
9	I know that in your school # are this kind of people. (there) sujeto, verbo ?	126

10	Hugh us. (?)	25
11	I would like to study with my own computer because I don't like that when I study with computer <i>is very nagging me to study.</i> (?)	89-b
12	I'll go for questions some rules. (?)	61

SEMANTICA

55 **AREA:** SEMANTICA.
CATEGORIA: SIGNIFICADO Y USO DE PALABRAS.
CLASIFICACION: USO DE PALABRAS SIMILARES ENTRE SI EN SIGNIFICADO PERO CON FUNCIONES Y USOS DIFERENTES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I know <i>than</i> Drake University... (that)	11-b
2	You have <i>hopped meet</i> Iowa. (wanted, to go to/ to visit)	18
3	<i>How</i> you can see I'm really happy... (as)	18
4	I hope that <i>you're</i> father is good. (your / fine, O.K.)	46
5	How are you? I hope <i>to</i> well. (very)	90
6	I <i>hope</i> your positive answer. (wait for)	25
7	I've always <i>loved</i> to study... (wanted)	89
8	# Have <i>too</i> Business administration. (also)	31
9	I <i>hope</i> so. (be waiting)	79
10	My new job and my new boss, don't <i>let</i> me time... (left)	68
11	It <i>watched</i> it so beautiful. (looked)	115
12	... get more information about the university. <i>Almosf</i> I'd like to know... (also)	65
13-14	I <i>hope</i> your answer. (wait for)	65,100
15	He <i>borrow</i> me a piece of paper... (lend)	27
16	If you can go to the university and <i>obtain</i> the... (get)	27
17	I've <i>stayed</i> looking for a good school. (been)	69
18	I'm going to study B.A. In the <i>field</i> that's near to my house. (campus)	16
19	You can <i>choise</i> one of this: B.A.... (choose)	18-b
20	Please send me more information... <i>like</i> how can I get there? (such as)	89-b
21	<i>In special</i> about fine Arts. (specially)	14
22	I'm really <i>well</i> ,... (fine)	100
23	I was looking for a small University, but they don't have enough <i>Fields</i> , so,... (campus)	35
24	I hope all the things are <i>good</i> for you. (fine)	75
25	... traing to <i>get in</i> drake university. (be admitted by)	34
26	I'd would like to visit the university <i>after</i> for know some students... (later)	62
27	... I should take a <i>chooise</i> in this days. (choice)	112
28	I'd like to <i>know</i> yours installations. (visit)	63
29	... and equipment in <i>all</i> the state. (the whole)	67
30	... because <i>right now</i> I'm finishing my major... (at this time)	63
31	I know you'll be <i>well</i> . (fine)	31

56 AREA: SEMANTICA.
 CATEGORIA: SIGNIFICADO Y USO DE PALABRAS.
 CLASIFICACION: USO DE PALABRAS SIMILARES ENTRE SI EN ESCRITURA
 PERO CON FUNCIONES Y USOS DIFERENTES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	They have the <i>mayor</i> in journalism. (major)	56
2	... to ingres et the university and the coast of... (cost)	57
3	Could you <i>lend</i> me more information about this major. (send)	60
4	Could you <i>lend</i> me the information to my address. (send)	11
5	... in the businnes <i>meyor</i> ... (major)	84
6	I don't know <i>jet</i> what to study... (yet)	35
7	...also they have the exactly <i>mayor</i> I have been looking for... (exact, major)	88
8	It had <i>mayors</i> ... (majors)	64
9	This University have good <i>mayors</i> . (majors)	24
10	... my <i>mayor</i> is law. (major)	97
11	My uncle Saúl studied <i>here</i> , and he tell me that... (there)	27
12	They have a very high level in the <i>hole</i> country... (whole)	92
13	I hope you will be <i>find</i> end answer me. O.K.? (fine)	55

57 AREA: SEMANTICA.
 CATEGORIA: SIGNIFICADO Y USO DE PALABRAS.
 CLASIFICACION: USO DE FALSOS COGNADOS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	... the administration <i>carer</i> is? (major)	24
2	... the administration <i>carrear</i> is? (major)	60
3-5	... finished the <i>carrear</i> . (major)	68, 108(2)
6	It has law <i>carrer</i> ... (major)	46
7	A like the <i>notice</i> ... (news)	24
8	I just got a gret <i>notice</i> ... (news)	100
9	I didn't have any bad <i>notice</i> about you. (news)	55
10	<i>Finally</i> we can be together! (at last)	27
11	<i>Actually</i> , my mayor is law. (at the present time)	97
12-13	<i>Finally</i> , I'm <i>decided</i> studying at... (at last, determined)	64
14	The things that I <i>considered</i> to go to study... (took into consideration)	64
15	I think I'll <i>pass</i> a terrific time... (have)	53
16	I read your <i>anounce</i> in... (announcement, add)	25
17	I 'am <i>strange</i> from Mexico City. (foreign)	30

58 AREA: SEMANTICA.
 CATEGORIA: SIGNIFICADO Y USO DE PALABRAS.
 CLASIFICACION: USO INADECUADO DE FRASES PREFABRICADAS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Oh, <i>I think</i> so, That I've decided for this University.	69
2	I would really appreciate # <i>at all</i> . (?)	69-b
3	I really appreciate # <i>at all</i> .	84
4	It's so expensive, but <i>by the way</i> is a good school.	69
5	I'm really well, <i>by the way</i> and very happy because...	100
6	<i>what ever</i> I heard Drake university is the most important University...	35

59 AREA: SEMANTICA.
 CATEGORIA: SIGNIFICADO Y USO DE CONECTORES DE DISCURSO.
 CLASIFICACION: CONECTORES DE DISCURSO MAL UTILIZADOS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	..., but I don't have time, so my new Job and my new boss. (because of)	68
2	Why don't you come some day <i>and</i> we can go out to talk about it? (so)	53
3	... you have the best in the country <i>because</i> Drake university is one of the most important universitys. (since)	43
4	I am a mexican student who has good grades, <i>but</i> I am looking for a good university. (and)	112
5	I have known that your university is very important in U.S.A. <i>because</i> the toefl is not require. (and that)	25
6	Why don't you come to Mexico City next vacation? <i>and after</i> we'll be there and get more information. (then)	75
7	I don't know the city <i>and</i> also I need information... (so)	84
8	I've heard you have one of the best programs around here, <i>and</i> I'm interested in your system, and I want to study in this place, <i>because</i> I've interested in know all about your school. (around here, I'm.../ That's why)	126
9	I'm writing this letter <i>for that</i> you know... (so that)	24
10	... a major after to finish my English program. <i>For it</i> I'll need Know...(so that)	65
11	Why don't you come to Mexico City next vacation? <i>and after</i> we'll be there and get more information. (so, to)	75
12	Which majors does it offer for undergraduate and graduated degrees. (as)	70
13	It has law carrer and a lot of things, <i>like</i> this university has a hundred years of excellence. (since)	90
14	I'm writing you <i>because</i> of my new study plans. (to tell about)	55
15	es all what I write you, <i>but</i> I have to study. (because)	61
16	They don't required the TOEFL exam, they have a very high level in the hole country, <i>though</i> . (although, they don't.../ In spite of the fact that they don't...)	92

60 AREA: SEMANTICA.
 CATEGORIA: SIGNIFICADO Y USO DE PALABRAS.
 CLASIFICACION: USO DE UN VERBO MODAL INADECUADO A LA SITUACION
 DEBIDO A LA CONNOTACION DE SU USO Y SIGNIFICADO.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I hope you are interested in my proposition and you <i>should</i> go... (could)	18
2	I'd to get a scholarship. (could)	63
3	It seems much convinient, because I <i>could</i> get a degree... (can)	90
4	My mother say that I <i>can</i> team English. (could)	45
5	I would like to study there, because I <i>might</i> meet so many people from different countries. (could)	93
6	All the universities in our country will be open I <i>should</i> take a choose in this days. (have to)	112
7	I think you <i>are</i> fine because I didn't have any bad notice... (must be)	55

LEXICO

61 AREA: LEXICO.
 CATEGORIA: VOCABULARIO.
 CLASIFICACION: USO DE UNA PALABRA INADECUADA A LA SITUACION POR
 RAZONES LEXICAS O GRAMATICALES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I <i>write</i> you this number. (send)	24
2	I would like to study... and <i>some</i> about insurance... (something)	80
3	I'm very interested in <i>recoid</i> more information. (getting)	27
4	I've been interested in study <i>some one</i> about bussiness... (something)	11-b
5	I still would like to ask for Business Administration <i>Faculty</i> . (major)	70
6	<i>If</i> you see I'm very happy... (as)	18
7	Can you <i>get</i> me more information about your degree programs? (send)	97
8	I'm very happy because I <i>do</i> the exam to Drake University. (take)	16
9	I'm going to <i>study</i> a computer course too. (take)	16
10	I <i>think</i> you are fine. (hope)	121
11	I've been thinking about <i>studing</i> a degree in Drake University. (get)	121
12	The university is quiety and <i>have</i> a lot of degrees. (offer)	121
13	I hope we can <i>see</i> soon. (meet, get together)	53
14	I've heard <i>about</i> Drake University has one of the best programs in... (that)	63
15-16	..., but in your advertesment <i>have</i> a note <i>who</i> says that... (there is, which)	43
17	I would like to study a cours <i>where</i> I can study... (in which)	116
18	... a list of all the <i>things</i> I need... (requirements)	98
19	... and where could we live in <i>this several</i> time. (during this)	112
20	... I decided to go to Drake University for <i>took</i> a declion. (make)	55
21	I hope to hear about us <i>next time</i> . (soon)	85
22	... information about Business Administration <i>Subject</i> ,... (major)	25

23	I've <i>learned</i> about Drake university is one of the... (know)	42
24	I'm interesting <i>specifically</i> about administration... (specially)	42
25	I've got a lot of information about <i>there</i> ... (it)	75
26	I'm interested in your <i>system</i> . (program)	126
27	I also <i>did</i> my admission exam. (took)	67
28	I would like to <i>know</i> more information about... (have, get)	84
29	I already have my TOEFL so if you could send me <i>orientation</i> about your programs... (information)	84
30	... probably I will study <i>lawyer</i> ... (law)	93
31	There are a lot of students... so I'm not going to feel <i>bad</i> . (lonely)	71
32	They don't <i>ask</i> the TOEFL for admission to degree programs. (require)	93
33	I just talk with them, and they are <i>O.K.</i> ... (agree)	91
34	... so that month is going to be the <i>largest</i> in my life. (longest)	34
35	I'm going to apply next week and I <i>have the answer</i> ... (get a reply)	34
36	... your university have a summer <i>classes</i> ... (courses)	89-b
37	... as soon as I <i>take</i> a decision... (make)	88
38	I'd like to get a job in a radio <i>company</i> . (station)	88
39	we can have individual <i>counsels</i> . (counselors)	55
40	... study something about <i>computing</i> and... (computers)	91
41	I'm <i>getting</i> English class... (taking / attending)	61
42-43	I came here because I wanted to <i>know</i> this university. (visit)	100(2)
44	I'm going to need... and individual <i>counselor</i> . (counseling)	100
45	..., I really love the place... I wish you could <i>meet</i> it someday. (visit)	19
46	They have a very good intensive program for us who are <i>not perfect</i> in the language. (don't have a good command of)	88
47	... I'll <i>know</i> people... (meet)	53
48-49	... like to know more about the <i>principal conditions</i> to study... (main; requirements)	25
50	I <i>wish</i> you were fine. (hope)	35
51	I <i>investigated</i> the courses in Drake University... (look for/find out)	64
52	... and a guide for <i>entrance</i> exam. (admission)	25
53	... I should <i>take a choose</i> in this days. (make a choice / decision)	112
54-56	I'll go <i>soon</i> to Guadalajara. <i>Is possible</i> next month. (in a few days; probably; month)	61
57	Drake University has a <i>fabloulous university</i> . (campus)	27
58	I want to let you know my <i>next</i> plans. (future)	92
59	<i>Sincerity</i> , Sandra. (sincerely)	34
60	I'd like mayor in computer and <i>humanities</i> . (humanistics)	38
61	Do you know <i>what</i> over a hundred years of excellence? for me it's excellent. (that)	75
62	This is a good <i>requirement</i> . If I had known... (reference)	75
63	I've been thinking about Drake University, <i>from</i> I've heard that's... (since)	93
64	I hope you could <i>make</i> a call next week. (give)	93
65	If you decided for <i>something</i> career to study. (a)	16-b
66	... to have a <i>big</i> chance... (good)	92
67-68	I want to <i>get</i> another <i>major</i> ... (study / degree)	61
69	If I <i>get my position</i> at Drake University. (am admitted to)	100

62 AREA: LEXICO.
 CATEGORIA: VOCABULARIO.
 CLASIFICACION: USO DE PALABRAS CREADAS, AMOLDADAS A LAS
 CARACTERISTICAS DEL INGLES O DERIVADAS A
 PARTIR DE OTRAS PALABRAS EN INGLES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	I want get an another major <i>related with</i> my major... (related to)	75
2	I'm <i>interesed</i> in take some courses. (interested)	85
3	... and come to <i>informed</i> you... (informed)	64
4	You can gime any <i>advaisement</i> . (advice)	68
5	How can I get a <i>bethom</i> . (a room in a dormitory)	25

63 AREA: LEXICO.
 CATEGORIA: VOCABULARIO.
 CLASIFICACION: USO DE PALABRAS EN ESPANOL.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Could you send me some ones (<i>folletos</i>) about.	11-b
2	...when us was ó were <i>en</i> the Drake University.	68
3	<i>Imaginate</i> have a hundred years of excellence.	18
4	... at the moment I am <i>en</i> Mexico...	40
5	... In the most important <i>lenguajes</i> Center in Latin America.	25
6	My father say that he doesn't like that I go to study a other country...	45
7	... es all what I write you...	61

64 AREA: LEXICO.
 CATEGORIA: VOCABULARIO.
 CLASIFICACION: USO DE UNA ESTRUCTURA O FORMATO INCORRECTO DE
 FRASES Y FORMULAS PREFABRICADAS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	<i>To whom concern</i> , (To whom it may concern)	25
2	Sincerely, <i>your</i> . (Sincerely yours)	125
3	<i>Sincerity</i> . (Sincerly yours)	34
4	<i>With love</i> . (Love)	35
5	<i>Best</i> . (Best wishes)	75
6	<i>Be</i> in touch. (<i>Keep</i> in...)	125
7	<i>We're in touch</i> , O.K.?	88
8	How about <i>wth</i> you? (How about you?)	62
9	<i>This is all</i> . (That's it)	24

65 AREA: LEXICO.
 CATEGORIA: VOCABULARIO.
 CLASIFICACION: USO DE FRASES Y EXPRESIONES COMUNES EN
 ESPANOL PERO IMPROPIAS O RARAS EN INGLES.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	Thank you very much for your attention and interest.	70
2	Well, thanks for your attention.	85
3	Thanks for your attention.	97
4	Thanks, for everything.	60
5	For your attention. Thanks.	43
6	One more time, thank you.	112
7	Thanks you before hand.	91
8	... For this kind of things I'm going to study at the Drake University.	100
9	..., but you were working, and for that reason I decided to write.	78
10	... for it I'll need know...	65
11	..., this is the reason because I want...	43
12	And by this reason I send you my academic History.	112
13	people from other parts of the world.	19
14	... students from all the world ...	40
15	I have all the time of the world.	11-b
16	Wish me luck because ...	100
17	... in the last months...	121
18	It doesn't matter in this time.	18-b
19	One thing that I don't know is...	64
20	One thing I like a lot, is that ...	92
21	I hope all the things are good for you. (everything is)	75
22	I'm very happy to study in this university because all the people says that... (everybody)	18
23	... get some other information. (further)	90
24	I really have to leave you, but... (in a letter)	19
25	Say hello to your parents and receive a big kiss from me.	92
26	I hope you're fine by the time you recive this letter.	92
27	I think that this subject is the most attractive for me and for my future.	25
28	I hope you will be find, and please answer me, O.K.?	55
29	How are you? I hope that fine.	53
30	How you've been? I hope fine.	45
31	With all my love. Sincerely Paula.	90
32	Are there anything way to pay? Is there any place to sleep there 'cause I haven't family there?	89
33	I hope this university is the best for my situation.	88
34	I'm going to apply and pray for me so I can get in.	34
35	Write me soon and give me your answer.	91

36	I think this university can <i>bring me the necessary to have</i> a good education.	55
37	I going to write you the conclusion of this to you and I hope you to write back.	34

ORTOGRAFIA

66 **AREA:** ORTOGRAFIA.
CATEGORIA: ORTOGRAFIA.
CLASIFICACION: OMISION O ADICION DE MORFEMAS EN PALABRAS CON UN PAR DE MORFEMAS IGUALES.

#	E R R O R		#
ERR			EXAM
1-5	ad. (Add)	68, 11-b, 98, 84, 100.	
6-11	adress. (Address)	57, 60, 30, 89, 42, 116.	
12	addres.		65
13	addresse.		63
14-16	bussiness. (Business)	31, 30, 100.	
17-18	businnes.		14, 84.
19-20	bussness.		38, 25
21	buslnes		11-b
22-24	necessary. (Necessary)	57, 55, 115.	
25-26	posible. (Possible)		2, 119.
27-28	writen. (Written)		61, 34.
29	admitted. (Admitted)		115
30	admmited.		88
31	apreciate. (Appreciate)		98
32	apreclatte.		1
33	excelenca. (Excellence)		125
34	excelent.		64
35-37	carrear. (Career)	108, 68, 80.	
38-39	carrer.		68, 45
40	carer.		24
41	wek. (Week)		79
42	atention. (Attention)		70
43	comunication. (Communication)		85
44	anounce. (Announcement)		25
45	atractive. (Attractive)		25
46	accepted. (Accepted)		43
47	clases. (Classes)		89-b
48	recomended. (Recommended)		64

67 AREA: ORTOGRAFIA.
 CATEGORIA: ORTOGRAFIA.
 CLASIFICACION: SIMPLE OMISION DE MORFEMAS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-3	studing. (Studying)	64, 121, 64.
4	studyng.	116
5-6	the. (They)	19, 55.
7-8	an. (And)	84, 40
9	courses. (Courses)	89-b
10	cours. (Course)	116
11	som. (Some)	79
12	aministration. (Administration)	79
13	studens. (Students)	108
14	everthing. (Everything)	60
15	scince. (Science)	16-b
16	gret. (Great)	100
17	intereste. (Interested)	84
18	includs. (Includes)	116
19	couseling. (Counseling)	19
20	contries. (Countries)	18
21	exept. (Except)	55
22	Its. (It's)	55
23	you. (your)	89-b

68 AREA: ORTOGRAFIA.
 CATEGORIA: ORTOGRAFIA.
 CLASIFICACION: SIMPLE ADICION DE MORFEMAS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-3	write. (Write)	57, 45, 16.
4	writting.	46
5	studying. (Studying)	85
6	misse. (Miss)	90
7	hopped. (Hoped)	16
8	plains. (Plans)	112
9	magazine. (Magazine)	25
10	sincerely. (Sincerely)	25
11	prestigge. (Prestige)	64
12	toefel. (toefl)	19
13	quiety. (quiet)	121

69 AREA: ORTOGRAFIA.
 CATEGORIA: ORTOGRAFIA.
 CLASIFICACION: USO DE UN MORFEMA EN LUGAR DE OTRO,
 E INTERCAMBIO EN SU COLOCACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-4	decition. (Decision)	55, 89, 69, 61.
5	desition.	2
6	admitton. (Admission)	25
7	choise. (Choice)	16-b
8	knou. (Know)	24
9	knoun. (Known)	75
10	Hugh. (Hung)	24
11	wondoring. (Wondering)	65
12	helf. (Help)	65
13	requered. (required)	43
14	declred. (decided)	91
15	ant. (And)	35
16	sincerly. (Sincerely)	91
17	fabiolous. (Fabulous)	27
18	pareths. (Parents)	27
19	meaby. (Maybe)	125
20	foreing. (Foreign)	69
21	advertesiment. (Advertisement)	43
22	studyng. (Studying)	63

70 AREA: ORTOGRAFIA.
 CATEGORIA: ORTOGRAFIA.
 CLASIFICACION: PALABRA ESCRITA COMO SE PRONUNCIAN EN
 INGLES O SU APROXIMACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1	intersting. (Interesting)	29
2	intersted. (Interested)	57
3	stody. (Study)	100
4	nomber. (Number)	90
5	sincerly. (Sincerely)	90
6	inglish. (English)	25
7	traing. (Trying)	34
8	bot. (But)	61
9	abaut. (About)	116
10	de (the)	11

11	carieer. (Career)	16-b
12	preper. (prepare)	55
13	promess. (Promise)	34
14	language. (Language)	88

71 AREA: ORTOGRAFIA.
 CATEGORIA: ORTOGRAFIA.
 CLASIFICACION: VARIOS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
1-3	facultie. (Faculty)	11, 67, 2.
4	facilitie. (facility)	84
5	universitys. (Universities)	43
6	seserely. (Sincerely)	79
7	requelments. (Requirements)	116
8	recevoid. (received)	27
9	interesed. (Interested)	85
10	institucions. (Institutions)	55
11	some one. (someone)	11-b
12	scholar ship. (Scholarship)	43

MECANICA DE LA ESCRITURA

72 AREA: MECANICA DE LA ESCRITURA.
 CATEGORIA: ERRORES DE PUNTUACION.
 CLASIFICACION: ERRORES EN EL USO DEL PUNTO (.)

# ERR	E R R O R	# EXAM
28 exam	No aplicación del punto (.) al final de una oración. I'm interesten in your study programs Could you send... 62, 71, 98, 85, 9, 78, 25, 89, 75, 126, 45, 84, 91, 35, 34, 89-b, 55, 61, 92, 46, 116. 79, 57, 11-b, 27-b, 115, 18, 14.	
7 exam	No aplicación del punto para separar oraciones. ...about the University's center computer <i>is really</i> 115, 79, 71, 89, 126, 84, 92.	
10 exam	Uso de "and" en lugar del punto entre oraciones. I have decided to change of school <i>and</i> you have... 79, 125, 100, 62, 71, 89, 126, 84, 35, 55.	

1	Uso del punto a media oración. ..., but I have a lot of questions...	80
---	---	----

73 **AREA: MECANICA DE LA ESCRITURA.**
CATEGORIA: ERRORES DE PUNTUACION.
CLASIFICACION: ERRORES EN EL USO DE LA COMA (,)

# ERR	E R R O R	# EXAM
17 exam	Uso de coma en lugar del punto. Hi Gabriela, how are you, fine? well... 115, 14, 119, 78, 25, 75, 126, 84, 35, 34, 55, 91, 92, 46, 64.	
14 exam	No aplicación de la coma en oraciones. If you want to go call me please... 115, 10, 18, 38, 90, 62, 71, 89-b, 55, 46, 100, 2, 64, 14.	
6	Uso de coma en lugar de dos puntos. Dear Sir or Madam, 79, 10, 85, 112, (,)42, 84.	
10	Uso de dos puntos en lugar de coma. Dear Gabriela: 115, 18, 18-b, 62, 71, 9, 35, 34, 55, 38.	

74 **AREA: MECANICA DE LA ESCRITURA**
CATEGORIA: ERRORES DE PUNTUACION.
CLASIFICACION: ERRORES EN EL USO DE SIGNOS DE PUNTUACION VARIOS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
12 exam	No aplicación del signo de interrogación en el formato de pregunta. ... which courses do you offer at the Liberal Science faculty. 70, 18-b, 40, 62, 1, 27, 25, 55, 61, 64, 112, 115.	
1	Uso del apostrofe sin omisión de morfemas. I'am strange...	30
1	Omisión de morfemas sin el uso de apostrofe. I m getting English classes.	61

75 AREA: MECANICA DE LA ESCRITURA
 CATEGORIA: ERRORES DE PUNTUACION.
 CLASIFICACION: ERRORES EN EL USO DE LETRAS MAYUSCULAS Y MINUSCULAS.

# ERR	E R R O R	# EXAM
3 exam	Uso de minusculas en lugar de mayusculas. ... english... 16, 25, 34.	
2 exam	Uso de minusculas después de un punto. . last year... 115, 25.	
1	Uso innecesario de mayusculas. ..., so my new Job and my ...	68

REGISTRO

76 AREA: REGISTRO.
 CATEGORIA: ESTILO.
 CLASIFICACION: USO DE UN REGISTRO NO APROPIADO A LA SITUACION.

# ERR	E R R O R	# EXAM
9 exam	Uso de formato formal para carta informal. 29, 27, 24, 18, 16-b, 14, 45, 34, 55.	
1 exam	Uso de formato formal para carta informal.	19
7 exam	Uso de formulas, frases o palabras informales en situaciones informales. 11-b, 30, 63, 42, 84, 89-b, 81.	