

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera

Francisco Marin Serrano

Facultad de Educación. Universidad Pontificia, Salamanca

ABSTRACT

Based on the compilation of a corpus of written compositions by students of English as a Foreign Language from the Faculty of Education, Pontifical University, Salamanca, we perform an analysis and a diagnosis of students' deviance with the aim of being of any help to improve the learning-teaching process in a L2.

The data and examples used in this work have been obtained from a corpus of 200 written texts by students in their 2nd and 3rd year of their studies to become a teacher of English.

We are totally convinced that it is necessary to keep on working on the Error analysis trying to identify, describe, classify and diagnose the errors committed by students of a L2.

Key words: Error Analysis; Interlanguage; Foreign Language Acquisition; Grammatical, Morphological, Sintactic Lapsus, Mistake, Error.

Palabras Clave: Análisis de Errores; Interlengua; Adquisición de Segundas Lenguas; Errores gramaticales, morfológicos o de sintaxis.

INTRODUCCIÓN

Los errores en la producción de frases o textos llevados a cabo por los aprendices de una Lengua Extranjera (L2) nos revelan unos síntomas de lo que está sucediendo en el proceso de adquisición de esa L2 y nos permite preguntarnos qué podemos deducir de este proceso de adquisición a partir de estos errores. De esta cuestión surge la razón de ser del presente trabajo de investigación. Este trabajo recoge la definición, descripción, clasificación y diagnóstico de errores como un medio para determinar el nivel de nuestros estudiantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Está presentado en diversos apartados. La primera parte se dedica a exponer y explicar qué es el Análisis de Errores y la Interlengua. En un segundo apartado, se lleva a cabo la definición de error y sus diferentes consideraciones. El tercer capítulo trata de la descripción de estos errores desde un punto de vista de su categoría lingüística, mientras que en el siguiente, el cuarto, se realiza una clasificación de los errores. Dicha clasificación atiende a criterios de estructura superficial, errores léxicos, gramaticales y de discurso. En el quinto y último capítulo, se elabora un diagnóstico de errores que está básicamente centrado en errores entre lenguas, es decir, los producidos por influencia de la Lengua Madre (L1) y los provocados a causa de la L2.

Este estudio ha sido realizado a partir de un corpus de materiales producidos por estudiantes, de forma que se ha trabajado sobre datos reales recogidos de forma sistemática y organizada.

1. INTERLENGUA Y ANÁLISIS DE ERRORES: DEFINICIÓN

La Interlengua (IL), así denominada por L. Selinker (1972, 1992), o versión personal que cada estudiante posee, en un momento concreto, de la lengua objeto de estudio, siempre se encontrará a mitad de camino dentro del proceso de aprendizaje y conocimiento de esa lengua, es decir, de la Lengua Meta o Lengua Extranjera (L2).

La Interlengua es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz que, a veces, recurre a la Lengua Madre (L1) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas sobre la L2. Este

sistema mental no debe ser considerado erróneo sino un sistema evolutivo entre la L1 y la L2 y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

El objeto de este trabajo será analizar los errores producidos por estudiantes de Magisterio que cursan estudios de inglés como L2. Este análisis no estará ligado exclusivamente al aprendizaje de una L2, sino que también analizaremos influencias desde otros dominios de la lengua, como influencias de la L1 o errores debidos al nivel cognitivo de dominio de la L1 que posea el aprendiz. El lenguaje define nuestra capacidad y nos diferencia de todas las demás especies, por lo que, errar en el lenguaje es un acto único y reservado a nuestra especie. Los animales no pueden cometer esos errores. Pero, ¿qué es un error en el lenguaje?

Hagamos un análisis de lo que entendemos por un error cometido por un ser humano en el lenguaje. En una definición provisional, podemos decir que es una pequeña creación o producción de lenguaje que no se ha elaborado con éxito. Allwright y Bailey (1991) mencionan que la definición típica de error hace referencia a la producción de una forma lingüística que se desvía de la forma correcta. Se llama forma correcta a la norma del hablante nativo y es usualmente identificada como la forma en la que típicamente los nativos la producen.

La percepción del error como un producto negativo del aprendizaje cambió a partir de los trabajos de Stephen Pit Corder a finales de los años 60. Corder describe los errores no únicamente como el resultado de la interferencia de la Lengua Madre, sino de procesos mentales independientes. Esto es, son consecuencia del propio avance del aprendiz y no de su fracaso y, por lo tanto, *“the errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning”* (Corder, 1967). Así, el aprendizaje deja de contemplarse como la adquisición de un conjunto de hábitos y pasa a entenderse como la adquisición de una serie de estrategias cognitivas por parte del alumno.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se acepta como uno de sus valores fundamentales el hecho de que los errores son vistos como signos positivos de que el aprendizaje se está llevando a cabo. Los errores muestran en qué punto del aprendizaje está el alumno y son iluminadores para el profesor de las estrategias que está usando, ya que muestran una jerarquía de las dificultades y marcan prioridades en la enseñanza.

Corder describe en su artículo “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis” (1971) las etapas del Análisis de Errores. En la primera, se identifican los errores teniendo en cuenta si las oraciones en las que éstos se encuentran se pueden interpretar en su contexto. En una segunda etapa, se clasifican y describen y en una tercera, se explica el cómo y el por qué de estos errores buscando los mecanismos y estrategias que los originan, pudiendo plantearse una aplicación pedagógica de los resultados obtenidos.

2. DEFINICIÓN DE “ERROR”

Definir con claridad qué es un “error” y cómo los “errores” difieren unos de otros, nos ayudará a comprender con mayor precisión qué es el Análisis de Errores (AE).

AE en L2 es el estudio de la ignorancia lingüística, es decir, la investigación de qué es lo que los aprendices no saben y de cómo intentan solucionar esa falta de conocimientos. Este intento de suplir y mejorar esa carencia es lo que establece un vínculo entre el AE y las estrategias usadas por el aprendiz, ya que las estrategias son mecanismos a los que recurren los aprendices cuando su aprendizaje o su competencia comunicativa en L2 puede resultarles problemática.

Cuando un aprendiz usa una L2 se puede ver en la obligación de contraponer dos deseos: el de comunicarse y el de no cometer errores que puedan desvirtuar la comunicación. Así, para evitar las carencias lingüísticas, el aprendiz emplea estrategias comunicativas que se pueden agrupar alrededor de cuatro ideas básicas:

1. *Simplificación*: igual que se puede simplificar la morfosintaxis de la L1 durante el proceso de adquisición, los aprendices de una L2 producen también oraciones reducidas pero que siguen conservando el mensaje original. Por ejemplo, marcando el tiempo con un adverbio temporal al desconocer los tiempos verbales.
2. *Generalización*: el aprendiz, a partir de una observación errónea de un uso gramatical, extiende una norma a otros contextos que no la necesitan.
3. *Omisión*: este fenómeno sucede cuando los aprendices de una L2 se dan cuenta de que desconocen un término o expresión en esa L2, por lo que recurren a la ayuda de la L1. Cuando descubren que la L1 no puede ayudarles, la elección puede ser mantenerse en silencio o recurrir a la estrategia de la paráfrasis y del circunloquio.
4. La omisión puede también ser usada indebidamente en aquellas situaciones donde el aprendiz crea que algo es erróneo en su sistema de IL, por lo que decide no usarlo o permanecer en silencio. El aprendiz puede creer, por ejemplo, que algo es un “false friend” y elige evitar usarlo. En este caso puede suceder que su decisión le lleve a no utilizar un término correcto y caer en el error de la omisión.
5. *Interferencia o transferencia*: cuando el aprendiz no puede todavía desenvolverse plenamente en la L2, recurre a utilizar reglas de la L1 que le son desconocidas en la L2. En ocasiones esta transferencia puede ser positiva, si la regla coincide en ambas lenguas, o negativa, si difiere. El término *transferencia* ha de ser entendido como una influencia positiva o negativa de la L1 sobre la L2, mientras que la *interferencia* siempre es negativa, es decir, la interferencia siempre hará relación a la transferencia negativa. Estas *interferencias* pueden darse en todos los niveles de una lengua:

- *Interferencia fonética*: ciertos sonidos ingleses con una pronunciación más relajada, *-ing* [-ɪŋ], tienden a ser pronunciados con una fonética española más fuerte, *-ing* *[-ɪnx], o como sucede en el fonema inglés [h] por el español [x].

- *Interferencia morfológica*: un ejemplo puede ser el uso erróneo de categorías de palabras como adverbios y adjetivos. En la frase “Then they start talking although he talks very **bad* because **Ø* is drunk”.

- *Interferencia sintáctica*: son casos de utilización errónea de construcciones sintácticas en L2 por analogía de la L1. Ejemplos muy característicos de esta interferencia se producen en las expresiones usadas para indicar la posesión de personas: “*I think that *the husband of that woman had died and she is a widow now.*” o “*When he is about to go down the car, he squeezes *the hand of the woman.*”

También en ciertas estructuras de estilo indirecto donde el error se produce al no invertir el orden sujeto-verbo en una pregunta indirecta: “*He asked her how *was she doing and she answered carefully.*”

- *Interferencia léxica*: en este caso se transfiere vocabulario de préstamos literales, préstamos adaptados o falsos amigos. Un ejemplo de esto último podría ser: “*... where the main character*”

**names the phrase*” donde el aprendiz usa el verbo “to name” (poner nombre) pretendiendo, probablemente, querer decir “nombrar” (to mention). Otro ejemplo lo vemos en: “*I would open a bilingual nursery school for children from three to six years, although it would also have service of nursery for children *of zero to three years old with good *installations / √facilities...*”

2.1. Error o equivocación

Ahora podemos construir una definición de “error”. La intención o determinación juega un papel decisivo. Un “error” aparece cuando no hay intención de cometerlo. No se pueden considerar los “errores deliberados”, ya que no existen. Cuando el aprendiz quiere expresar algo, aparecen dos tipos de intención: qué es lo que quiere decir y cómo lo expresa. Una vez que el aprendiz produce una expresión, si ésta es imprecisa, se puede poner a prueba su “intencionalidad” pidiéndole que la reconsidere. No interesa saber si se puede corregir, sino si puede corregirla por sí solo. Interesa conocer la capacidad que tiene el aprendiz que ha producido la expresión para corregirla. Es ahora cuando esa “intencionalidad” se convierte en algo crucial para la definición de error. Se puede determinar el estatus de esa oración confusa cuestionando al aprendiz si esa era su intención. Si el aprendiz de la L2 está dispuesto y es capaz de corregir la anomalía en su expresión, entonces estaremos ante una forma que era no intencionada. En este caso hablaremos de **equivocación o ‘mistake’** (en su término en inglés). Si, por el contrario, el aprendiz es incapaz o no se muestra dispuesto a corregirla, entonces asumiremos que esa era la forma buscada o deseada. En este caso podemos hablar de **error**. Por lo que, definidos estos términos, se puede decir que **error** es una anomalía en la L2 que el aprendiz produce involuntariamente y que es incapaz de corregir, y **equivocación o ‘mistake’** es una anomalía que puede producirse con o sin intención pero que el aprendiz puede corregir por sí mismo.

Corder (1967) define los errores como fallos en la capacidad y la equivocación como fallos en la realización. Hemos de tener en cuenta que la equivocación no tiene demasiada importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua, ya que no refleja un defecto en nuestro conocimiento. Los errores sí tienen importancia ya que son reflejo de nuestro conocimiento y no son auto-correctibles. Solamente los aprendices de una L2 los cometen.

Edge, J. (1989) en “Mistakes and Correction” nos proporciona su clasificación de errores. Para él, **equivocación o ‘mistake’** es el término utilizable para cualquier forma de error cometida por un aprendiz de L2. Los divide en tres tipos, para los cuales también aportaremos su denominación en Inglés:

- **Falta (Slip):** son causados por problemas en el procesamiento o, simplemente por falta de atención. El aprendiz puede autocorregirlas, si así se le indica. Por ejemplo, “*This text *tell us the story about ...*”, “*She *recognize him but he *don’t recognize her.*” oraciones donde observamos la ausencia de la “-s” de tercera persona de singular de presente simple. “*Therefore I think she was in love *to him or at least she liked him, even though *he could be *his *ex-wife and he didn’t recognize her as he was very drunk*”, donde o bien la falta se encuentra en la elección del pronombre personal y del adjetivo posesivo masculino, o bien en la elección del sustantivo femenino “ex-wife”.
- **Errores (Errors):** son formas inexactas que el aprendiz no puede corregir incluso aunque se le indique la confusión.

- La tercera categoría de Edge son las **tentativas (attempts)**. Aquí se podría observar la intención del aprendiz de comunicar algo, aunque sea obvio que carece del conocimiento suficiente para expresarlo con corrección. Edge aplaude este tipo de errores ya que apoya la iniciativa del aprendiz a “comunicar algo”, por lo que estará activando sus estrategias de comunicación. Este tipo de anomalía podría verse en “*Most of people like restaurants, but they *don’t like *me anything*”, o “*This *offert you to *chose depending on your preferences*”, expresión, ésta última que es difícil de entender pero que intenta comunicar una idea. Edge, como ya se ha indicado, apoya esta actitud del aprendiz que, aunque se sepa ignorante de una determinada forma en la L2, sigue intentándolo y aceptando riesgos antes que permanecer callado y sólo atreverse con expresiones seguras.

Después de estas definiciones de incorrecciones en el aprendizaje de una L2, la más clara y más práctica clasificación de anomalías en el aprendizaje de L2 es la que nos ofrece James, C. (1998) y que es la siguiente:

- **Falta (Slip)**: pueden ser detectadas y corregidas por el aprendiz, aún sin ayuda.
- **Equivocación (Mistake)**: pueden ser corregidas por sus autores si esta anomalía les son indicadas.
- **Errores (Errors)**: no pueden ser corregidos hasta que nueva información o conocimiento le sea proporcionada al aprendiz.
- **Solecismo (Solecism)**: son infracciones o rupturas de las reglas gramaticales establecidas por los expertos o puristas y que son, normalmente, enseñadas en los colegios.

3. DESCRIPCIÓN DE ERRORES

La descripción de errores puede considerarse algo necesario. Es un prerrequisito para poder contabilizar los errores y así averiguar cuántos ejemplos tenemos de una u otra clase. Además, nos permitirá poder crear categorías.

3.1. Errores de categoría lingüística

Para la descripción de este tipo de errores debemos especificar los errores en función de categorías lingüísticas, es decir, en cuanto a dónde se localiza el error dentro del sistema de la Lengua Meta. La clasificación ha de estar basada en el elemento lingüístico afectado por el error. Siguiendo a Dulay, Burt y Krashen (1982), primero se indica el **nivel** del lenguaje al que afecta el error: en fonología, semántica, gramática, morfología, sintaxis, del texto o discursivo. Debe haber una especificación de la categoría de la unidad lingüística. Por ejemplo, si es del nivel gramatical, describiremos si es un error de la estructura pasiva, o un error con los auxiliares. Habiendo establecido el nivel del error, debemos atender a la **clase**, por lo que, si es un error de gramática, nos preguntaremos si afecta a un nombre, verbo, adjetivo, conjunción, etc. Por último, necesitamos especificar el **sistema** gramatical, si afecta al tiempo verbal, número, voz, etc. Como ejemplo, podemos considerar este error: “*He usually goes *to hunt on Sundays, and he wakes up very early, about half past six in the morning.*” El aprendiz debería usar “*hunting*”, por lo que es un error gramatical que implica la clase verbo y al sistema formas nominales del verbo. En “*He *seem an unhappy man because he was separated. The woman, at the beginning, was angry because he *smell of a lot of alcohol...When they *say goodbye, she suddenly remembered his smell of alcohol.*”, el

aprendiz debería usar “*seemed, smelt y said*” en tiempo pasado, por lo que podemos describir estos errores como gramaticales que implican la clase verbo y el sistema de tiempo verbal.

3.2. Criterio de estrategias superficiales (Taxonomía de estructura superficial)

Este es el segundo tipo propuesto por Dulay, Burt y Krashen (1982). James (1998) sugiere otra definición para esta categoría descriptiva de errores, “Target Modification Taxonomy”, ya que está basada en las distintas maneras en las que la versión errónea del aprendiz difiere de la pretendida versión de la Lengua Meta.

3.2.1. Errores de Adición

Son el resultado de un uso demasiado leal o fiel de ciertas reglas. Hay varios subtipos. El primero es el de **regularización**, que implica pasar por alto ciertas excepciones y aplicar reglas a dominios donde no se deberían aplicar: “*She *smelts the hand he held before...*”, donde se añade la terminación de presente de 3ª persona a un verbo en pasado.

Segundo, la **doble marca** o fallo en no eliminar ciertos elementos que son necesarios en algunas estructuras lingüísticas pero no en otras, como por ejemplo en “*eating at home is *more cheaper than eating at restaurants and I think that it is also more comfortable*”, donde tenemos una doble marca del comparativo de superioridad. O la doble negación en “*She never does *nothing on Sunday evenings*”. Un tercer tipo es la **adición simple**, que abarca cualquier tipo de adición que no sea regularización o doble marca. Un claro ejemplo es la adición de un artículo sin necesidad en “*I like *the restaurants...*” o en “*Flying is the most similar thing to *the real freedom*”.

3.2.2. Errores de Omisión

Se trata de un tipo de error agramatical, a diferencia de la **elipsis** que puede estar permitida por la gramática.

La **omisión** es la ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. Afecta sobre todo a elementos funcionales, como, por ejemplo, los artículos y las preposiciones. También puede aparecer en elementos más importantes dentro de la oración, como en “*...when people are alcoholics, and Ø(it) is disgusting to me when I see boys and girls ... Alcohol makes people lose *the control. *Ø Makes people insane*”. La ausencia, por dos veces, del sujeto *It* es agramatical, aunque se consiga la comunicación. En esta frase también aparece el error anteriormente descrito de la adición de un artículo definido donde no es necesario, “*... *the control*”.

3.2.3. Errores por Forma Errónea

Se producen por el uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería la correcta. Suelen ser errores formales que reflejan ignorancia o inobservancia de las reglas gramaticales, “*When he came back, he heard about Ophelia *committed suicide*”. El aprendiz usa un participio pasado donde debería usar un gerundio, “*committing*”.

En el ejemplo, “*Now that I’m doing *this studies, she is always encouraging me...*” aparece el adjetivo demostrativo singular “*this*” en lugar de “*these*”. El error también puede producirse en el verbo

de la oración al seleccionar y usar incorrectamente un tiempo verbal: "... *when *I'd saw a beggar I'd give him some money and food*".

3.2.4. Errores de Mal Ordenamiento (Colocación Falsa)

Son errores originados por la colocación incorrecta de un morfema, conjunto de morfemas o elementos de la oración alterando el orden sintagmático del enunciado. Parte de la competencia lingüística, además de la selección de las formas correctas para ser usadas en el contexto correcto, consiste en colocarlas en el orden correcto. Como Dulay, Burt y Krashen (1982: 163) proponen, estos errores de mal ordenamiento son, a menudo, el resultado de confiar, por parte de los aprendices, en la realización de "una traducción palabra por palabra de estructuras superficiales de su Lengua Madre". Parece ser así que su causa más frecuente es la interferencia: "*He must teach his pupils without *them are *boring during his lessons*". La estructura esperada debería ser "*He must teach his pupils without boring them...*". Observamos también una mala colocación, por otro lado muy frecuente, en las preguntas en estilo indirecto, como: "*But I didn't know who *was that boy*", donde el error se produce al colocar el verbo delante del sujeto. Y, claramente, en: "*Going to school is the thing I most like *during the day because *there I can play with my friends*". Esta frase es traducción literal de la lengua madre del aprendiz, el español, donde la libertad de colocación de los elementos de una oración es ampliamente mayor que en inglés: "*Ir al colegio es la cosa que más me gusta durante el día porque allí puedo jugar con mis amigos*".

Una quinta categoría, no considerada por Dulay, Burt y Krashen, es añadida por James (1998) en la modificación de la estructura superficial. Esta categoría refleja el resultado de la unión de dos formas gramaticales para producir una agramatical que denomina "mezcla".

3.2.5. Errores de Mezcla

También llamados errores de "asociación cruzada". Se producen cuando el aprendiz tiene en mente dos estructuras que están semánticamente relacionadas, y cualquiera de las dos puede servir a sus propósitos. La elección no está clara y se realiza una combinación de una parte de ambas estructuras para resultar en otra estructura con características de las dos. En algunos casos, esta "asociación cruzada" puede asemejarse a una falsa elección de un elemento de la oración. Esta "mezcla" de dos expresiones se observa en el siguiente ejemplo: "*It was only the beginning of a series of *terrorism acts...*", donde las dos posibles estructuras "mezcladas" deberían ser: "... *of a series of terrorist acts*" o "... *of a series of acts of terrorism*".

4. NIVELES DE ERROR

Después de la descripción de los errores y sus variantes, ahora nos centramos en la clasificación de esos errores atendiendo al **nivel** del lenguaje en el que el aprendiz estaba actuando cuando cometió el error. Se pueden distinguir tres niveles distintos: **sustancia, texto y discurso**. El aprendiz puede estar trabajando, en cuanto al nivel de **sustancia**, en ortografía o escritura, o bien en pronunciación. Si tenemos en cuenta el nivel de **texto** entonces el aprendiz estará operando en el sistema léxico-gramatical de la Lengua Meta para producir o procesar texto. Cualquiera de estos errores será considerado como error de composición o comprensión. Si el aprendiz se encuentra

trabajando en el nivel de **discurso**, su posible error será calificado como error de mala formulación o error de mal procesamiento.

4.1. Errores de sustancia

4.1.1. Errores de Ortografía

Son errores de producción que implican la escritura. Se pueden calificar de errores mecánicos.

4.1.1.1. Errores de puntuación

Son errores muy frecuentes en la producción. Algunos ejemplos pueden ser: intercambiar unos signos de puntuación por otros, como podríamos ver al usar una coma en lugar de un punto, “...*she went to The Netherlands to take her practice period*, she was training at that time to become a teacher*”. También, la no utilización de comas para separar información adicional, “*The woman *Ø at the beginning*Ø was angry because ...*”. Otro error de puntuación es el uso en exceso de comillas, “*When I’m hungry, I go to eat **fish” and **chips*”, o del apóstrofe, “*Also it*s eating habits changed...*”. Por el contrario, también podemos encontrarnos con la omisión de signos de puntuación para separar oraciones, “... *if I have a lot of family*Ø however I don’t like living...*”.

4.1.1.2. Errores ortográficos propiamente dichos

Estos errores quebrantan ciertos acuerdos por representar fonemas con grafemas incorrectos. Un grafema es “la unidad mínima e indivisible de un sistema de representación gráfica de la lengua” (Concise Oxford Dictionary, 1989). Así, <f>, <ff>, <ph> son grafemas del fonema /f/.

Es bastante común localizar errores ortográficos por confusión en los grafemas de sonidos muy similares, “... *about their *lifes and stop before ...*”, o por la omisión en la aplicación de una regla ortográfica, “... *when the man *tryed to talk ...*”

La aparición de un término por otro puede confundir a la hora de clasificar un error. En “*She wanted to be a teacher of English and that is *way she made sure ...*” es claro que el aprendiz quiere usar “*why*”, por lo que el error puede ser ortográfico por una mala elección, por una posible confusión con un probable homófono que, sin serlo, tiene una pronunciación cercana o un error que según Edge, J. (1989) sería solamente un “slip”.

El uso de un grafema para representar un sonido que es igual al sonido de esa letra, lo que en inglés se denomina error de ortografía “**letter naming**” según James (1998), provoca errores como: “*She said to him “nice to meet you” to make him *fell better*”, aunque también podríamos pensar que, de nuevo, se trata, simplemente, de un “slip”. Otro ejemplo de esto último podría ser: “*The most important thing that a *techer must know is ...*”.

Es relativamente frecuente que se produzca la confusión entre dos palabras que se pronuncian igual pero que difieren en ortografía, es decir, es normal encontrar una confusión de homófonos: “*Travelling by *plain is one of the fastest ways to move between countries*”, “plain” usado por “plane”. Similar a este último error tenemos, “...*when I was a little child or maybe in some *weadings, but I can’t remember them...*”, aunque con la diferencia de que la palabra “weadings” no existe en Inglés. Esto podría ser una desafortunada elección en la ortografía por parte del aprendiz.

4.2. Errores de nivel de texto

El término “texto” se usa normalmente para designar una unidad de lengua escrita mayor que una frase. Haciendo referencia a Widdowson (1995), “texto puede tener cualquier forma o tamaño. Puede corresponder en extensión a cualquier unidad lingüística: palabra, oración, combinación de oraciones”. Por lo tanto, los errores de nivel de texto surgen de la ignorancia o mala aplicación de las reglas léxico-gramaticales del lenguaje.

4.2.1. Errores Léxicos

Los aprendices de L2 sienten que el aprendizaje del vocabulario es muy importante en la adquisición de esa L2, hasta llegar a equiparar una lengua con su vocabulario. Aunque esta visión no sea correcta, se ha de tener muy en cuenta, ya que para realizar un AE debemos recordar que el error léxico es uno de los más frecuentes en el aprendizaje de L2. Además, la experiencia y estudios lingüísticos realizados avalan el hecho de que los hablantes nativos consideran estos errores en el vocabulario de la IL de los aprendices más perjudiciales e irritantes que otros muchos tipos de errores. Por todo esto, existen razones para realizar un AE léxico.

4.2.1.1. Clasificación de errores léxicos

4.2.1.1.1. Errores formales del léxico

Podemos empezar con esta categoría incluyendo errores debidos a una mala selección de palabras que difieren en el sufijo, “*He asks the cab driver... and this cabbie is even more *irritable / *irritated than the first one*”, ya que el contexto de la frase no nos indica una condición del personaje, sino el estado de ánimo en que éste se encuentra resultante de una situación.

También podemos encontrar expresiones donde hay palabras equivocadamente utilizadas cuyo error sólo está basado en la diferencia de alguna vocal como, “*They put them inside a coffee box and at *least they could buy it*”. La frase debería tener la expresión “*at last*” por lo que el error surge al utilizar otra palabra muy similar en su forma. El rasgo crucial de este tipo de errores indica que otra palabra real existente en la L2 es utilizada en lugar de la deseada. Esta palabra sustituta puede parecerse mucho en la forma, pero no necesariamente en el significado. Cuanto mayor es la diferencia en el significado, más absurdo parece el error. Estas palabras sustitutas pueden ser, como en los ejemplos anteriores, palabras pertenecientes a la misma L2, pero cuando esa mala elección se produce por una semejanza formal entre una palabra de la L2 y una palabra de la L1, entonces estaremos hablando de **falsos amigos** o “**false friends**”. Los siguientes ejemplos muestran, con claridad, como esta confusión, sólo por semejanza formal entre términos, puede llevar a una mala interpretación del mensaje, “*One thing of the city which really surprised me was the way how the buildings connected each other by crystal tunnels, so the *officers do not have to walk on the streets in winter*”. La L1 del aprendiz, el español, le ha llevado a utilizar este falso amigo, “*officers*” cuando el término deseado debería ser “*office workers*”. En la misma composición de este aprendiz encontramos, “*My relation with the people there was very positive, in spite of my limitations with the *idiom*”. Es claro que, gracias al contexto, el término que se buscaba en esta expresión es “*language*” y no “*idiom*”. Los falsos amigos pueden llegar a aparecer, incluso en parejas dentro de la misma oración, “*At the beginning of the story he can seem a bad boy but *actually he is a *sensible person*”. El significado de esta frase puede ser perfectamente entendido fuera de su contexto, pero la utilización de dos falsos amigos, desde mi punto de vista, hace que este significado no sea el pretendido. Los términos buscados que deberían proporcionar el verdadero significado a esta oración

son “*at the present moment*” y “*sensitive*”. Teniendo en cuenta la L1 del aprendiz, español, es fácil ver la relación de estos falsos amigos: “*actually / actualmente = at the present moment*” y “*sensible / sensible = sensitive*”. Otro ejemplo claro es, “*I’ll practise exercises or a *lecture with my English book*”, donde “*lecture / lectura = reading*”. Este error formal aparece no sólo en palabras puntuales, sino que podemos encontrarlos en expresiones e, incluso, introduciendo oraciones: “*To this form, he can know if the ghost told him the truth*”, es un ejemplo procedente de la expresión del español “de esta forma” y que se convierte en un falso amigo de la expresión inglesa “*In this way*”.

Son muchas y muy frecuentes estas confusiones entre términos de ambas lenguas, es decir, la producción de errores formales de léxico, aunque, en ciertas ocasiones, esa semejanza formal puede llevar a la utilización de palabras nuevas no existentes en la L2. En este caso estaremos hablando de palabras “creadas” por el aprendiz recurriendo a recursos de su L1. Estos son errores interlingüísticos debidos a una formación errónea. Puede haber de tres tipos:

a) Préstamos: si usamos en la LM una palabra de la L1 sin realizar ninguna adaptación de esta palabra al nuevo código de la L2. El principal motivo de estos errores suele ser la escasez de vocabulario en la IL del aprendiz, “*I played a traditional instrument of Salamanca with the *tutora*”.

b) Palabras de nuevo cuño (coinage): cuando una palabra nueva, derivada de la L1, es adaptada a la estructura de la L2 porque los aprendices piensan que puede ser un término “fiable”, “*The perfect teacher must also be *informed of some modern methods*” o “*Another essential aspect for the teacher is to know each pupil individually to be able to *proporcionate them a good education in order to manage in a precise society...*”

c) Calco: cuando una palabra nueva creada en la L2 es el resultado de una traducción literal de una palabra de la L1, “*On Thursday, we made a *boat trip around Anatolia Coast*” del español “viaje en barco” en lugar de “*voyage*” o “*cruise*”. Los calcos se pueden aplicar a toda una frase, y esto es algo bastante común, dando expresiones como, “*The first is my father.... *Let’s go with my mother,...*”. El significado de esta frase no es el de acompañar a su madre, sino el de “ahora hablemos de mi madre”, es decir, “*Let’s talk about my mother*”.

4.2.2. Errores Gramaticales

4.2.2.1. Errores Morfológicos

La gramática ha sido tradicionalmente considerada o examinada en términos de sintaxis y morfología. La primera encargándose de las estructuras más extensas que la palabra y la segunda ocupándose de la estructura de la palabra. No es, por tanto, extraño que tratemos errores de morfología cuando se estudian los errores del léxico. Así, los errores morfológicos son los errores que conllevan un fallo en el cumplimiento de las normas gramaticales para proporcionar una parte (sufijos, terminaciones plurales, etc.) a una palabra perteneciente a cualquiera de las diferentes clases de palabras en inglés: nombres, verbos, adjetivos, adverbios y preposiciones. Uno de los más importantes y, a su vez, de los más comunes es la falta de inclusión de la “-s” final en la terminación de los verbos en 3ª persona del singular de presente. Este es un matiz de concordancia que se limita a los verbos y a los auxiliares en presente simple.

Un segundo tipo de error es la no utilización de una forma correcta de verbo en plural como “*people is ...*” o de un sustantivo en plural irregular, “*because parks are places where *child can play and ...*”. De hecho, también aparecen errores contradictorios, en la forma, a los errores que acabamos de mencionar como puede ser la sobreinclusión de la “-s” plural donde no debería ser

usada: en adjetivos, “*You can go to a lot of places and very *different ...*”, en nombres incontables, “*The difference between their *foods and ours ...*”, “*I would like to repeat it again to practice my new *knowledges of English*”.

Otro error común de morfología es el que afecta al uso del gerundio en inglés como término de una preposición, “*A teacher must be with his pupils without *becomes / √becoming a boring person.*” También el uso excesivo, así como la omisión, de la terminación regular “-ed” del pasado simple, de un tiempo perfecto o de la voz pasiva. Algún ejemplo de estos últimos errores lo vemos en, “*Nowadays, we are used to being comfortable in this material world and we don’t *used to think any more.*”, or “*I would *lived in a Palace ...*”, expresiones donde observamos que los estudiantes han utilizado la terminación “-ed” en lugar de la forma de infinitivo.

4.2.2.2. Errores de Sintaxis

Hasta aquí hemos revisado errores que afectan al uso incorrecto de una palabra. En este apartado veremos aquellos que conciernen a textos más extensos, como el sintagma, frase, oración compleja o párrafos.

Los errores en sintagmas implican errores en las relaciones entre partes de una frase, mientras que los errores en frases incluyen errores en cualquier tipo de sintagma completo dentro de la estructura de una frase. Estas anomalías pueden tener distintas características, como que el sintagma completo sea omitido, “*In my opinion, they met in a train station, but they didn’t recognize *each other.*”, “*... you will be a perfect teacher and your pupils will remember *[you] for good.*” También aparecen estos errores cuando los sintagmas están desordenados, “**In your house you can’t eat chinese food but *in the restaurants you can.*”, “*Furthermore, the man *because of his drunkenness did not recognize his ex-wife*”, “*I like my school, because *with my teacher I learn a lot of things*”.

Los errores sintácticos pueden también implicar la selección y combinación de frases para formar unidades más amplias, como oraciones complejas. Esta unión puede darse entre oraciones simples que no son combinadas correctamente como en, “*if they are actually in love, so they’ll be happier.*” La segunda oración indica el resultado de una acción, es decir, una oración subordinada de resultado, no parte de una oración condicional.

Otro error sintáctico puede aparecer en la combinación de dos frases independientes y sintácticamente equivalentes, es decir, en la coordinación. Un intento de unir dos frases que no cumplan esas características puede llevar a una “coordinación errónea”. Consideremos la frase, “*I think it should be very expensive to clean it and all the other expenses*”. Las dos oraciones coordinadas no son equivalentes. De hecho, la primera es una oración y la segunda un sintagma nominal. Lo único que tienen en común es que ambas son complementos del verbo “*to be*”.

4.3. Errores de Discurso

Las composiciones escritas de los aprendices de L2 pueden ser evaluadas desde el punto de vista de organización del texto y del desarrollo de los párrafos del que hagan uso. Pueden analizarse cualidades tan deseables como la correcta relación entre sus elementos, la claridad e, incluso, la originalidad. De este modo estaremos intentando especificar la coherencia del trabajo del estudiante. Das (1978), establece la diferencia entre el “valor como texto”, **cohesión**, y entre el “valor como mensaje”, **coherencia**. Este último valor se define en relación a la función comunicativa, implicando tanto la intención del escritor como la interpretación del lector. El énfasis cambia ahora del texto y sus

componentes lingüísticos al significado intencionado del escritor o hablante. Nos trasladamos al campo del discurso, es decir, ahora podemos distinguir los errores del texto de los errores del discurso.

La coherencia de un texto está relacionada con el contenido. No buscaremos más en los “indicadores” de la superficie del texto sino en sus relaciones conceptuales. Debemos fijarnos en la necesidad de que los componentes de un discurso sean relevantes para su objetivo general. Si un discurso contiene enunciados o conceptos irrelevantes, éste pierde coherencia. También, si analizamos un texto, debemos esperar e, incluso, demandar que esos enunciados estén relacionados unos con otros y, por último, que estén dispuestos en un orden efectivo. Un ejemplo donde podemos apreciar esta falta de coherencia en el texto puede ser el siguiente párrafo, “*I think that the man was a ‘spite’ and it was the reason because he drank, and in the subway station he saw a woman who looked like his ex-wife*”. La extrañeza que nos produce la lectura de estas frases nos hace referencia a esa falta de relación entre los enunciados y, seguramente, a un escaso orden de presentación, como podemos observar en el siguiente párrafo que trata de dar respuesta a una cuestión planteada sobre cómo controlar problemas de disciplina. Aparte de ciertos errores gramaticales, lo más destacable es esa falta de orden en las ideas que acabamos de comentar, “*This phenomenon needs all authorities is working to finish. Parents need any solution to help children. All children need love, comprehension and help. On the streets can have more police*”.

Incluso en la estructura interna de una oración, en sus relaciones sintagmáticas, encontramos esa falta de coherencia, “*I was drinking party with my friends, but never I was out of control, and never Police leave has been cancelled any party.*”

5. DIAGNÓSTICO DE ERRORES

Después de describir y clasificar errores debemos llevar a cabo la realización de un necesario diagnóstico de esos errores. Dulay, Burt and Krashen (1982: 145) establecen que “The accurate description of errors is a separate activity from the task of inferring the sources of those errors”.

El diagnóstico va más allá de la descripción y requiere explicación buscando las causas del error. Pero, ¿cuál es la causa de que los aprendices cometan errores? Con toda seguridad se debe al sistema de reglas de una lengua. Si una lengua no tuviera ese sistema de reglas, sería inviable aprenderla y tendríamos como resultado que sería imposible cometer errores en esa lengua al no tener criterio con el que medir los intentos del aprendiz. Además de esta consecuencia, también sería imposible, en principio, realizar un aprendizaje gradual, ya que cualquier sistema es una acumulación e integración de sus partes, y sólo se conoce y se llega a comprender un sistema al conocer esas partes que lo componen.

Todos los aprendices de L2 saben que una lengua está sistemáticamente organizada y una prueba de ello son la mayoría de errores que son cometidos por los aprendices. Estos errores caen en moldes y tienen coincidencias, por lo que podríamos plantearnos por qué los errores tienen esa forma o configuración que tienen.

Ignorancia

Ya vimos que la causa primordial de un error es la ignorancia de un determinado elemento de la Lengua Meta. Cuando se desconoce un elemento que es necesario y el aprendiz recurre a la L1 y

toma prestado un sustituto, la consecuencia puede ser un error de transferencia de la L1. Si el aprendiz conoce ese elemento en la L2, aunque no logra acceder a él, es, en ese momento, cuando recurre a un sustituto de la L1. Entonces hablamos de un posible error de interferencia de la L1.

Es necesario, para un correcto primer diagnóstico, esto es, el que explica por qué ocurre un error, tener en cuenta la realidad de la ignorancia, por parte del aprendiz, de un determinado elemento de la L2. Recordemos que este desconocimiento es esencial para distinguir entre error y equivocación. Corder en “Error Analysis and Interlanguage” (1981) distingue entre tomar prestado, “borrowing”, para “propósitos inmediatos”, algún elemento de la L1 para usarlo en su IL como una estrategia de comunicación, e incorporación, “incorporation”, que sucede cuando ese elemento prestado es “aceptado por el interlocutor como bien formado en la L2” y, por tanto, se incorpora en la IL del aprendiz.

Siguiendo la categorización hecha por James, C. (1998), existe un acuerdo general para las principales categorías de errores basadas en el diagnóstico.

5.1. Errores entre lenguas: Influencia de la L1

La esencia fundamental del Análisis Contrastivo entre L1 y L2 es que los elementos que son similares en las dos lenguas serán más fáciles de aprender que aquellos que son diferentes. Si son similares, los aprendices se beneficiarán de una transferencia positiva desde la L1. Si son diferentes, se verán cargados con una transferencia negativa añadida o interferencia. Ante esto, es bastante común explicar ciertos errores originados en la transferencia desde la L1 como errores de traducción de la L1.

La prueba más clara de la interferencia producida desde la L1 aparece cuando una estructura completamente diferente entre la L1 y la L2 es utilizada por el aprendiz como estructura correcta en la L2. En el siguiente caso la estructura sintáctica interna de la frase en la L2 es un pronombre personal en función de sujeto más el verbo principal “to like” que rige un gerundio como su complemento directo, “*I like going out with my friends...*”. Esta misma estructura en la L1 es absolutamente distinta si atendemos a los mismos componentes de la frase, ya que el complemento directo y el sujeto intercambian sus funciones sintácticas, “*Me gusta salir con mis amigos*” (**Going out with my friends likes me*). También observamos esta interferencia cuando se produce la traducción literal de una expresión desde la L1 cuyo resultado no coincide con la expresión correcta correspondiente en la L2, “*It was our *trip of end of course*”. Esta afirmación creada por el aprendiz, y traducida literalmente del español, debería haber sido expresada como, “*...our end of the year trip*”.

5.2. Errores por causas de la L2

Aparte de usar la transferencia desde la L1 como recurso, los aprendices que desconocen un elemento concreto de la LM pueden, o bien aprender ese elemento utilizando sus estrategias de aprendizaje, o bien pueden intentar cubrir esa laguna recurriendo a sus estrategias de comunicación. Ambas, las estrategias de aprendizaje como las de comunicación, pueden ser fuente o causa de error.

5.2.1. Errores basados en las estrategias de aprendizaje

5.2.1.1. Falsa analogía

El aprendiz asume, erróneamente, que el nuevo elemento aprendido en la L2 tiene un comportamiento gramatical semejante a otro ya aprendido previamente. Así podemos encontrarnos con algunos de los errores más comunes en el aprendizaje de Inglés como L2: convertir en regulares aquellos plurales que son irregulares, "... *and the monster had big ears and long *tooths*", o añadir una terminación regular a un plural irregular que ya se está usando en su forma correcta, *The "botellón" is out of control because there are *childrens who are under age drinkers*". Esta analogía aparece también en participios de pasado donde se atribuye una terminación irregular errónea al participio pasado de "to have", "... *but in the text there're signs that they had *haven a common past*".

5.2.1.2. Aplicación incompleta de una regla gramatical

Este error se observa cuando el aprendiz no aplica una norma gramatical compleja en su totalidad, y sólo algunos de los componentes de esta norma aparecen en la estructura creada por el aprendiz. Podríamos pensar que la estrategia usada por este aprendiz es tender a la simplificación: ante la posibilidad de intentar construir esa estructura compleja de una vez, el aprendiz la descompone en operaciones más pequeñas que irá perfeccionando poco a poco. Así en, "*The man is drunk and he comes into the train, where there is a woman, who is his ex-wife, but he doesn't know who *is she.*", el aprendiz solo ha aplicado dos componentes de la norma de formación de una pregunta indirecta: ha seleccionado bien el pronombre interrogativo "who" y lo ha colocado en su lugar correcto, pero ha omitido invertir el orden del sujeto y el verbo que en este tipo de estructura se corresponde al mismo orden que en una oración afirmativa. A continuación hay otro ejemplo donde la estructura de una oración imperativa en estilo indirecto contiene un error en uno de sus componentes. El primer verbo imperativo en infinitivo es correcto, pero el segundo imperativo negativo tiene un error en su construcción en estilo indirecto ya que sigue siendo utilizado con un verbo auxiliar negativo en lugar de un infinitivo negativo, "*He said to me to shut the door but *didn't / √not to lock it*". En la siguiente estructura compleja, la voz pasiva con infinitivo, el aprendiz ha formado bien el verbo en voz pasiva, pero comete el error de no usar un infinitivo tras ese verbo principal usando, en su lugar, una oración subordinada, "*The company is thought *that is / √to be planning a new advertising campaign*".

Pasar por alto ciertas restricciones de alguna regla gramatical también podría considerarse un error que se ha debido a las estructuras internas de la L2. En el ejemplo, "*I would like *to work / √working as a teacher in a small school in the country*", el error se debe al hecho de ignorar que el verbo "to like", siguiendo las reglas gramaticales de inglés, rige un complemento de gerundio.

5.2.2. Errores basados en estrategias de comunicación

En ocasiones los aprendices asumen que si son capaces de expresar una idea X cualquiera en la L2, también serán capaces de expresar otra que sea gramaticalmente similar, aunque no la hayan aprendido con anterioridad. Si se desconoce esa forma concreta, el uso de una expresión semejante o que pueda ser aproximada en la L2 es una de las estrategias más comunes usadas por los aprendices en cualquier acto de comunicación. Se puede llevar a cabo de diversas formas. La más usada es la utilización de un sinónimo cercano. Un ejemplo de esta estrategia podría ser, "*This story *speaks to us about the meeting of a woman ...*", donde el aprendiz usa el verbo "to speak" en lugar del pretendido "to tell". Otra opción alternativa es el uso de un antónimo negativo, siendo este caso de "error" por estrategias comunicativas mucho más común en el lenguaje oral que en el escrito, "... a

*teacher will always find *not hard-working students*". En este caso el aprendiz ha utilizado un adjetivo negativo al no conocer o no recordar el adjetivo buscado que debería ser "lazy". Una tercera opción que podemos encontrar en este tipo de errores es la de "acuñar" una palabra nueva en la L2 desde otra palabra de la L1, "*In a pub, *it is very expensive a *cope and they only drink one beer or one *cope*". Esta última palabra carece del sentido que se le quiere dar en inglés, ya que es un término acuñado del español "copa". Esta estrategia puede ser también considerada como un "calco" puesto que se habría producido una traducción casi literal desde la L1.

Dentro de las estrategias de comunicación debemos referirnos a una estrategia muy común entre los aprendices que es usada cuando se produce el desconocimiento de un término o vocabulario concreto: el circunloquio. En este caso el aprendiz tiene identificados ciertos atributos del referente y los menciona en un intento de identificar y hacer comprender cuál es ese referente en cuestión, "*My brother is studying a language *which is spoken abroad to get a better job*". Aunque el aprendiz conoce y maneja vocabulario suficiente para ser capaz de hacerse comprender, en esta expresión concreta no ha usado el esperado adjetivo "foreign", por lo que ha recurrido al circunloquio "which is spoken abroad" para completar su enunciado.

CONCLUSIÓN

Una de las principales tareas de los maestros de Lengua Extranjeras o Segundas Lenguas (L2) es proporcionar en clase un modelo estándar de esa Lengua, pero también puede haber otros roles. Uno de ellos podría ser el exponer a los estudiantes más avanzados a formas no estándar o a ciertas variantes de la L2 con una finalidad meramente comunicativa. Muchas veces, ese modelo estándar es problemático incluso para los propios maestros nativos, por lo que para los no nativos de una lengua habría que añadir sus propias restricciones o limitaciones en su dominio de esa L2. No estamos hablando de la habilidad del maestro para sobrevivir en esa lengua extranjera, sino que los docentes deben tener sus propias necesidades "profesionales" y necesitan, no sólo una competencia en el dominio lingüístico de la L2 que les permita afrontar las exigencias de una clase de idiomas, sino también una correcta preparación metodológica para proporcionar a sus estudiantes la posibilidad de acceder al mejor y más completo conocimiento de la lengua a estudiar.

Si un maestro de L2 quiere llevar a cabo su labor correctamente, sabe, o debería saber, que ha de tener las habilidades adecuadas para cumplir con sus cuatro cometidos principales: ser quien dirija la clase, ser el educador, ser un buen comunicador y ser una persona con muchos recursos.

La retroalimentación de los profesores a los errores de los estudiantes juega un papel vital en el reconocimiento del vacío que pueda existir entre la L1 de estos estudiantes y la L2. Como ya se ha comentado en anteriores apartados de este artículo, los errores de los estudiantes pueden arrojar luces en el proceso de adquisición de la L2 e informan a los profesores acerca del estado de los conocimientos del estudiante:

“Errors are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly, they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn.” (Corder, 1967: 167)

El diagnóstico de estos errores podría ayudar a evaluar la etapa de desarrollo de la L2 en la que se encuentran los aprendices y así poder ajustar la enseñanza a lo que es apropiado para cada etapa. Conseguríamos que los estudiantes estén en el nivel adecuado a su desarrollo para poder procesar esa información y así poder adquirir nuevas estructuras.

Aun así, los alumnos no deben preocuparse en exceso porque estén cometiendo errores. Es provechoso que ellos asuman que cometer errores es parte del proceso de mejora que debe darse desde la L1 a la L2. Podemos sugerir la táctica de no corregir inmediatamente a los estudiantes, sino animarlos a que se corrijan ellos mismos o que lo hagan sus compañeros (peer correction). El profesor puede ser un “facilitador” que propicie la reflexión acerca del error. El conocimiento en el diagnóstico y análisis de errores puede favorecer la labor de crear en el alumno la capacidad de visualizar el error de una manera más razonada y esto le permitirá, como hemos dicho, reflexionar sobre los errores detectados. De esta forma, no sólo se corrige, sino que se ayuda a aprender y, por lo tanto, se enseña a aprender. Una estrategia didáctica es simplemente dar señales de qué elementos pueden ser impropios en el texto escrito, y también hablado, y que él mismo reflexione y juzgue los errores y sugiera soluciones al problema. Es importante también que todo este proceso tenga en cuenta y se lleve a cabo sobre el mensaje en su conjunto y no sólo sobre elementos aislados. Corregir dentro del contexto.

Debemos siempre tener en cuenta la edad del estudiante y, por consiguiente, su capacidad de adquisición. Con estudiantes muy jóvenes, las lecciones se deben enfocar en la lengua hablada en general, se debe enseñar en la lengua de instrucción lo máximo posible. Con alumnos más adultos, como en el caso de este trabajo, el concepto lingüístico es importante a causa del acceso limitado a la L2 y que, además, estos estudiantes dependen mucho más de los parámetros de la L1 y de la enseñanza explícita y, quizás, formal de la L2 para reajustarse y aprender.

Así, con este trabajo sobre clasificación y diagnóstico de errores esperamos aportar una breve descripción de cuáles son muchos de los errores cometidos por estudiantes de L2, esperando que sirva para el diseño y elaboración de materiales y actividades didácticas encaminadas a optimizar el aprendizaje de una L2, aunque somos conscientes de la ingente labor que todavía queda por realizar hasta conseguir el objetivo final: lograr que los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera alcancen un dominio completo en esa lengua.

REFERENCIAS

- Allwright, R.L. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bickerton, D. (1971). “Cross-level interference: the influence of L1 syllable structure on L2 morphological error” in G.E. Perren y J.L.M. Trim (eds.), *Applications of Linguistics: Selected Papers of the 1969 International AILA Congress*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second –Language Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Corder, S.P. (1967). “The significance of learner’s errors”, *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 5, N. 4. Oxford University Press, Oxford.
- Corder, S.P. (1971). “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 9, N. 2. Oxford University Press, Oxford.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Das, B.K. (1978). “An investigation of some advanced skills of composition”, *Central Institute of English and Foreign Languages Bulletin* (Hyderabad), Vol. 14, N 1.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S.D. (1982). *Language Two*. Newbury House, Rowley, MA.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman, London.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, London.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Longman, London.
- Richards, J.C. (1976). “The role of vocabulary teaching”, *TESOL Quarterly*, Vol. 10, N. 1.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, N. 3.
- Stenson, N. (1983). “Induced errors”, in B.W. Robinett y J. Schachter (eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- Widdowson, H.G. (1995). “Discourse analysis: a critical view”, *Language and Literature*, Vol. 4, N. 3