

Abstract

This paper discusses the expediency to develop the methodology of error analysis in Spain on account of the needs arising from three specific situations: teaching Spanish as a foreign language; teaching Spanish as a mother tongue; and teaching the two official languages in bilingual autonomous communities. It also reviews classifications of linguistic errors dealt with in the field of Spanish, particularly those proposed by Graciela Vázquez (1991), Isabel Santos Gargallo (1993) and Sonsoles Fernández (1997), the most representative of the ones applied to Spanish. As a final issue, by way of conclusion, it raises the question of the advisability to devise classifications of linguistic errors grounded on the basis provided by theoretical linguistics.

1. Es ya bien conocido que, en la lingüística aplicada a la enseñanza de la L2, el modelo del análisis de errores se sitúa, cronológicamente, entre el análisis contrastivo, surgido en Estados Unidos a mitad de la década de los 40, gracias a la obra de C. Fries (1945), padre de la lingüística contrastiva práctica, y el modelo de la interlengua, nacido en ese mismo país en los albores de los 70, por obra de L. Selinker (1969) y (1972). La publicación de S. P. Corder (1967) inició el análisis de errores, ya mediados los años 60, como consecuencia de las revisiones críticas hechas al análisis contrastivo al constatar su falta de validez predictiva, pues diferentes investigaciones demostraron que allí donde no debía producirse un error, por la similitud entre la L1 y la L2, los aprendices de la L2 se equivocaban y, por el contrario, estructuras diferentes en ambas lenguas eran asimiladas sin ninguna dificultad. Al mismo tiempo, esas investigaciones empíricas mostraron que hablantes de lenguas maternas distintas cometían idénticos errores al aprender una misma L2; más todavía, algunos errores estaban también presentes en los hablantes que aprendían determinada L2, pero esta vez como lengua materna (2). Así, de manera casi simultánea, se abrieron camino dos metodologías: la del análisis de errores y la de la interlengua, es decir, el estudio del sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2, sistema que media entre el de la lengua nativa y el de la lengua meta (3). Para algunos, además, es el reflejo de las propiedades de la gramática universal con la que supuestamente todos nacemos.

Han transcurrido, pues, más de treinta años desde que nació la metodología del análisis de errores hasta la actualidad, y si ese número de años puede que no suponga mucho en determinados momentos de la historia de una civilización, un período de tal extensión sí es muy significativo en la historia de la lingüística en un siglo como el XX, que, prácticamente, ha visto nacer esta ciencia y ha sido testigo de cómo alcanzaba un desarrollo tal vez impensable a principios del 1900. Hago esta puntualización porque, en cierto sentido, puede parecer que referirse

1 - Este artículo constituye la versión escrita de la conferencia que con el mismo título pronuncié en el seno de las *Jornadas de Lingüística Aplicada* que tuvieron lugar en la Universidad de Santiago de Compostela del 2 al 12 de mayo de 2000, bajo la dirección de la Dra. D^a. Milagros Fernández Pérez. Desde estas páginas quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la profesora Fernández Pérez por su amable invitación a participar en ellas. Por otra parte, este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Corpus de materiales escritos para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera" (H011/2000), financiado por la Universidad de Alcalá.

2 - Véase, por ejemplo, C. James (1980: 141-192) y H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982: 97-104 y 173-189).

3 - Una excelente exposición historiográfica de los tres modelos, el análisis contrastivo, el análisis de errores y el modelo de la interlengua, puede encontrarse en I. Santos Gargallo (1993). Véase, asimismo, especialmente para la metodología del análisis contrastivo, J. Fernández González (1995), F. Garrido Carabias (1996) y J. M. Martín Morillas (1997).



ahora, en los inicios del siglo XXI, al análisis de errores esté pasado de moda y, en consecuencia, el interés por estos temas podría ser mínimo. Pero ni este país son los Estados Unidos o la Gran Bretaña, ni la lingüística realizada en el Estado español durante los cien últimos años ha sido el referente de la lingüística teórica o la lingüística aplicada del mundo occidental, al contrario, ni las lenguas habladas aquí han sido objeto de tantos análisis como el inglés. Esto último tiene su reflejo en la escasez de trabajos de investigación donde se analicen los errores producidos, por ejemplo, por aprendices de español como lengua extranjera, pues sólo disponemos de algunas obras representativas de esta metodología, la de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997), aunque, últimamente, en los años 90, se ha podido observar, en las actas de los congresos de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* y en las de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada*, un incremento paulatino de referencias bibliográficas relativas a investigaciones sobre análisis de errores sobre todo en la producción escrita de aprendices de español. En consecuencia, para nosotros el análisis de errores sigue teniendo actualidad, aunque la metodología de la interlengua haya sido su sucesora en el devenir de la lingüística. Pero, por si acaso la necesidad del análisis de errores en este Estado no está tan clara como debiera, voy a reflexionar sobre ella fijándome en tres situaciones distintas: la de la enseñanza del español como lengua extranjera, la de la regulación de la enseñanza del español en el Bachillerato y, finalmente, la de la enseñanza de las lenguas oficiales en las comunidades autónomas bilingües.

1.1. Hablar del interés que, de un tiempo a esta parte, está despertando la enseñanza del español como lengua extranjera ya empieza a ser un tópico. Pero el calificativo no puede esconder la realidad de los datos: las estadísticas muestran un incremento progresivo de alumnos que aprenden español en Estados Unidos y en Brasil, por ejemplo (4), y también en otras zonas del planeta no comprendidas entre las tradicionalmente interesadas por la cultura y la lengua españolas: Japón, la India, la República Popular China, Taiwan, Corea, Australia o Nueva Zelanda (5). Esta situación acarrea la urgencia de poner a disposición de profesores y alumnos de español materiales que ayuden tanto a conocer de antemano las dificultades a que se enfrentará el profesor en su tarea, como a enmendar los errores que incurrirá el alumno en el proceso de aprendizaje. Me refiero, en concreto, a materiales como métodos de español, manuales, gramáticas, diccionarios, materiales didácticos sobre temas específicos, etc., elaborados no desde la perspectiva general de enseñar y aprender español como lengua

4 - Las noticias al respecto aparecen con frecuencia en la prensa; así, sólo a título de ejemplo, véase C. Fresneda (2000), donde se da cuenta de la posibilidad de que, en un futuro más o menos próximo, se incremente la educación bilingüe en inglés y español en EEUU, hasta el punto de que dentro de medio siglo casi la mitad de los jóvenes norteamericanos tendrán la oportunidad de hablar español, y LA RAZÓN (1999), aparecida esta última noticia cuando se dio a conocer en España que Brasil necesitará 200.000 profesores para que el español se imparta de manera obligatoria como segundo idioma en la escuela.

5 - Para una visión global sobre esta cuestión véase F. Moreno Fernández (1995). Por otra parte, en la revista *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* suelen aparecer artículos sobre la situación de la enseñanza del español en diversas partes del mundo. Véanse, asimismo, las cifras que el Instituto Cervantes (1998: 395-401), (1999: 272-281), (2000: 383-386) y (2001: 333-342) viene publicando periódicamente, en especial las relativas a las matrículas de alumnos que aprenden español. Además, en el *Anuario* del año 2000 se da cuenta de la situación del español en Estados Unidos, Brasil y Asia Oriental. Finalmente, en la ponencia leída por Óscar Berdugo (2000) en el X Congreso de A.S.E.L.E. se expone una radiografía económica del sector de la enseñanza del español como lengua extranjera, y entre los datos que se proporcionan figura el de 150.000 alumnos, aproximadamente, que recibe España, al año, con la motivación de adquirir competencia en español, repartidos casi al 50% entre los que acuden a cursos ofrecidos por universidades y cursos ofrecidos por centros privados.



extranjera, sino desde la perspectiva particular que proporciona la exigencia de orientar estos materiales a hablantes de una lengua específica (6). Pero resulta impensable plantearse siquiera la posibilidad de elaborar los materiales a que me acabo de referir sin tener investigaciones teóricas y aplicadas que, por una parte, contrasten el español, ya no con lenguas como el inglés hablado en Gran Bretaña, sino con lenguas como el portugués hablado en Brasil, el conjunto de lenguas que denominamos chino, el hindi o el inglés hablado en Estados Unidos o en Australia, además de investigaciones que analicen los errores y la interlengua de aprendices de lengua española cuya lengua nativa se hable en alguna de las zonas o países que acabo de mencionar (7).

Sin embargo, esas investigaciones o no existen o se han realizado de manera parcial. En efecto, la consulta de la *Bibliografía de lingüística general y española (1964-1990)* (V. Báez, M. Casas, I. Penadés y J. L. Romero 1996: 166-215) y de la "Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE" (I. Santos Gargallo *et al.* 1998) muestra la existencia de un conjunto relativamente numeroso de referencias bibliográficas en las que el español y el inglés, por una parte, y el español y el francés, por otra, se contrastan respecto a temas de fonética-fonología, morfología y sintaxis, pero en todo caso sin cubrir la gama de aspectos que constituyen la gramática de una lengua, sin ocuparse, excepto mínimamente, del significado de las unidades léxicas y, prácticamente, sin haberse planteado siquiera el análisis contrastivo en ámbitos que exceden los habituales, es decir, sin tratar el nivel del texto, la conversación, la comunicación no verbal y los aspectos culturales, que, sin embargo, sí han sido abordados respecto al inglés en relación con otras lenguas distintas de la española (8). Disponemos en menor medida de análisis contrastivos entre el español y el italiano, el rumano, el alemán o el portugués, y aún menos numerosos son los que contrastan el español con otras lenguas como el checo, el ruso, el japonés, el chino o el sueco, con la salvedad de que para estos dos últimos grupos de lenguas los temas abordados se ciñen a cuestiones muy específicas, como, por ejemplo, los pronombres, el subjuntivo, la pasiva o las preposiciones; lo cual, por otra parte, no deja de ser lo lógico y lo esperable, pues, por principio, las investigaciones contrastivas se han centrado en aquellas unidades y estructuras que, por ser diferentes en la lengua materna y en la lengua meta, se suponía que iban a provocar la transferencia negativa, la interferencia, de la L1 sobre la L2. Ya me he referido antes a la escasez de trabajos donde se analicen los errores producidos por aprendices de español como lengua extranjera y su interlengua en las distintas fases de aprendizaje.

Así pues, aunque el análisis contrastivo y el análisis de errores sean modelos lingüísticos en cierto modo superados, la peculiar situación actual del español como lengua extranjera exige la realización de investigaciones con esas orientaciones metodológicas, aunque tales investigaciones estén obligadas a subsanar las críticas y

6- El mercado editorial español ya empieza a cubrir esta exigencia, y en la mente de todos están las editoriales que han iniciado colecciones de publicaciones que siguen esta característica.

7- Piénsese incluso en lo útil que puede ser aplicar la metodología del análisis de errores en la propia aula donde se enseña español como lengua extranjera, tema de la monografía de G. Vázquez (1999), especialmente de los capítulos 3, 4 y 5. En efecto, en el primero de ellos se hace reflexionar al profesor de E/LE, desde su propia experiencia, sobre la actividad de corregir; en el 4 se presenta un conjunto de instrumentos (cuestionarios, fichas, gráficas) que permiten evaluar, corregir y observar el rendimiento de los estudiantes de E/LE, en lo que se refiere a sus producciones orales y escritas, con una cierta objetividad, y en el 5 se aborda el tema de la interpretación de los errores en el proceso de aprendizaje.

8- Véase, en este sentido, J. Fisiak (1990).



deficiencias señaladas a las respectivas metodologías (9).

1.2. En lingüística, no en psicología, el análisis de errores ha tenido, originariamente, como ámbito natural de aplicación la enseñanza de segundas lenguas, pero habrá que ir pensando en la necesidad de ampliarlo a la enseñanza de la lengua materna, donde, para el caso del español, lo que se ha hecho hasta ahora son investigaciones como las recogidas en F. Salvador Mata (1999a), quien, unas veces individualmente y otras en colaboración, ha analizado la estructura sintáctica de la oración en la expresión escrita de alumnos cuyas edades oscilan entre los 8-14 años, sobre todo alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje en general (10).

Para justificar la necesidad del análisis de errores aquí, voy a tomar como base la regulación legal vigente respecto a la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato. Si se consultan los reales decretos que establecen el currículo de Bachillerato para la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* (11), se observa que el quinto objetivo que se pretende alcanzar con la enseñanza de esta materia queda enunciado del siguiente modo: "Reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y textual) y sobre el propio uso, analizando y corrigiendo las propias producciones lingüísticas y empleando en ello los conceptos y procedimientos adecuados" (12) (M.E.C. 1992: 70). Es difícil saber si el legislador estaba pensando en el análisis de errores de manera consciente o, sin tener este punto de mira, el texto anterior quedó redactado de esa manera, pero, desde luego, reflexionar sobre las producciones lingüísticas de los alumnos y corregirlas lleva implícito un análisis de los errores que los alumnos puedan cometer en la elaboración de sus textos orales y escritos. No tengo noticia de que se hayan realizado o se estén realizando investigaciones sobre, por ejemplo, los exámenes de los alumnos de Bachillerato -los exámenes constituyen un tipo de texto (13)-, o sobre otra clase de texto escrito u oral producido en el contexto de la instrucción reglada, propia de un instituto o de un centro cualquiera de enseñanza, pero lo que sí parece claro es que estudios sobre los textos producidos por los alumnos que aprenden

9- I. Santos Gargallo (1993: 73 y 123) presenta esas críticas de forma resumida. Las del análisis contrastivo: escasa aplicabilidad en la enseñanza; abstracción en las descripciones; falta de decisión en la elección de una teoría lingüística; limitación en la consideración de la causa del error, y fallo en las predicciones. A ellas cabría añadir las llamadas paradoja gramatical, semántica y pedagógica a que se veía abocada la lingüística contrastiva (T. P. Krzeszowski 1990: 1-8). Las del análisis de errores: confusión entre explicación y descripción; falta de precisión en la descripción de las categorías; simplismo en la subcategorización de los errores, y fragmentariedad de los resultados, ya que sólo se analizan las secuencias desviadas en relación a la norma de la lengua meta.

10- Véase, especialmente, F. Salvador Mata (1999b) y (1999c), así como F. Salvador Mata y R. Gutiérrez Cáceres (1999a) y (1999b).

11- Unas reflexiones, elaboradas desde la lingüística, sobre la legislación relativa a la enseñanza de las materias que permiten el aprendizaje de la lengua española en el Bachillerato (*Lengua Castellana y Literatura I* y *Lengua Castellana y Literatura II*) pueden encontrarse en I. Penadés Martínez (1995).

12- Se entiende que quien debe reflexionar sobre los componentes de la lengua y sobre el propio uso es el alumno, así como quien debe corregir las propias producciones lingüísticas.

13- Con todo, en P. Sánchez-Prieto Borja (1994), se analizan, desde la perspectiva de los mecanismos del cambio lingüístico, algunas "desviaciones" de la norma lingüística culta a partir de un corpus constituido por exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad de los años 1988 a 1992. Por otra parte, aunque no pueda decirse que los fragmentos recogidos por J. L. Rodríguez Plasencia (1999) constituyen un corpus por desconocerse el perfil de los informantes, entre otras razones-, ese material no deja de ser interesante para observar los errores cometidos por escolares españoles, sobre todo los referidos al significado léxico. Finalmente, en F. Paredes (1999), se analizan los errores ortográficos existentes en encuestas sobre disponibilidad léxica realizadas por alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato; en este trabajo se lleva a cabo una clasificación de los errores registrados y un estudio cuantitativo de su frecuencia en relación con la clasificación previamente establecida y con datos de carácter sociológico entre otros.



español como lengua materna ayudarían a conocer sus deficiencias y a prevenirlas, pues no en balde estos tipos de investigaciones, cuando se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, han proporcionado, entre otras ventajas, 1) indicaciones a los profesores sobre qué áreas lingüísticas ofrecen más dificultades para los alumnos, 2) el establecimiento de una jerarquía de dificultades, para mostrar, así, las prioridades de la enseñanza y 3) la producción de material de enseñanza y la revisión del que se tiene respecto a su adecuación (I. Santos Gargallo 1993: 76 y 120-122). Cualquier profesor de Enseñanza Primaria, de Enseñanza Secundaria y de Bachillerato respiraría tranquilo si poseyera esa información, aunque la experiencia del día a día le lleve a intuirlo. Pues bien, sólo el análisis de errores en las producciones lingüísticas orales y escritas de los alumnos que aprenden español como lengua materna puede proporcionarla de manera explícita y fehaciente, y de ahí su necesidad en un ámbito que, en principio, no ha sido el propio.

1.3. Pero hay una tercera situación en este Estado que propicia la elaboración de estudios sobre errores: la relativa a las comunidades autónomas bilingües. Sabido es que, desde que se iniciaron, a comienzos de los años ochenta, los procesos de normalización lingüística de las lenguas catalana, vasca o gallega, la enseñanza de estas lenguas como primera o segunda en relación con la castellana propicia que se manifiesten o se reflejen en el contexto de la escuela y del instituto posibles transferencias negativas o interferencias del gallego sobre el castellano o al revés, del vasco sobre el castellano o a la inversa y del catalán sobre el castellano o lo contrario. No estaría, pues, de más que los docentes contaran con estudios contrastivos y con análisis de errores que les permitieran saber de antemano las áreas de dificultad a las que se enfrentarán sus alumnos y las áreas proclives a que éstos produzcan errores. Y, aunque existen algunos trabajos en que se señalan áreas de interferencia entre el castellano y alguna otra de las lenguas de la península -por ejemplo los de A. M. Echaide (1968), C. García (1976), Ll. Payrató (1985), J. R. Gómez Molina (1986) y (1996) (14)-, no se ha procedido todavía, de manera sistemática, a una investigación de errores, es decir, carecemos de estudios cuyo objeto formal sean las interferencias interlingüísticas como fuente de error en el uso individual de una u otra lengua oficial de una comunidad bilingüe, pues los citados anteriormente corresponden, más bien, a estudios sobre interferencias interlingüísticas con el objetivo de establecer las características de la variedad de una u otra de las dos lenguas habladas en una determinada comunidad autónoma (15). Es éste un ámbito semejante al de la enseñanza

14- El primero de ellos (A. M. Echaide 1968) constituye un estudio, desde el marco teórico de la sociolingüística estadounidense propugnada por U. Weinreich y E. Haugen, del fenómeno del contacto de lenguas, centrándose en la influencia del vasco sobre el castellano hablado en la localidad de Orio, en especial en lo que se refiere a la fonética, la morfología, la sintaxis y el léxico. Por su parte, C. García (1976) muestra cómo el contacto castellano-gallego o las interferencias entre el gallego y el castellano han originado la existencia de dos dialectos: el dialecto agallegado del castellano y el dialecto castellanizado del gallego, el chapurrao. Ll. Payrató (1985), desde una postura ecléctica, se ocupa de la descripción y explicación de fenómenos de interferencia fónica, léxica, semántica y gramatical entre el catalán y el castellano. Por último, J. R. Gómez Molina (1986), también desde la perspectiva de la sociolingüística americana, analiza las interferencias morfosintácticas de dos lenguas en contacto: catalán y castellano, o sea, las interferencias del castellano sobre la variedad valenciana del catalán y del valenciano sobre el castellano; por otra parte, J. R. Gómez Molina (1996) tiene como objetivos determinar el uso y la distribución de las diferentes variantes del queísmo y dequeísmo y comprobar el índice de evolución de esos fenómenos y la actitud de los hablantes ante ellos.

15- Esas dos clases de interferencia podrían corresponder a lo que H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982: 98) han llamado la utilización psicológica del término *interferencia*, para referirse a la influencia de hábitos antiguos cuando se está aprendiendo otros nuevos, y el uso sociolingüístico del término *interferencia*, para referirse a las interacciones lingüísticas que ocurren cuando dos comunidades lingüísticas están en contacto.



del español como lengua extranjera, la diferencia estriba en la consideración ahora del español como lengua segunda o lengua primera del hablante (16).

Creo que todas estas reflexiones avalan, suficientemente, la necesidad de continuar, o de iniciar, según el caso, estudios sobre análisis de errores tomando como punto de referencia ya sea el español como lengua extranjera, ya sea el español como lengua materna o bien como lengua primera o segunda, respecto a cualquier otra lengua hablada en este Estado. Y, para ello, es necesario contar con clasificaciones de errores lingüísticos (17) que permitan organizar el material sometido a examen, el corpus de datos correspondiente a las producciones escritas u orales que se deseen analizar. En el ámbito de la lingüística española, tres son las investigaciones que, por una u otra razón, han marcado un hito en este tipo de estudios: la de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997). Por eso resulta inexcusable partir de estas clasificaciones, si se quiere hacer algún tipo de investigación sobre análisis de errores. Pero, dado que entre las tres no existe una coincidencia completa en cuanto a cómo clasificar los errores y dado que siempre es obligado hacer una evaluación de los procedimientos de análisis existentes a disposición de un estudioso, he creído conveniente plantear la revisión que en el siguiente punto se presenta.

2. Aunque antes conviene hacer un par de aclaraciones. La primera tiene que ver con el concepto de error, básico, como es de suponer, en el análisis de errores. La aclaración se refiere a dejar constancia de que aquí no se va a presentar un estado de la cuestión sobre ese concepto, por razones fácilmente imaginables, entre las que se encuentran lo inapropiado de este foro en función de que ése no es el tema primordial del artículo. De ahí que me limite, por una parte, a puntualizar que por error suele entenderse una desviación sistemática se entiende que del sistema de la lengua meta- y, por otra, a proporcionar algunas referencias bibliográficas (18). La segunda aclaración atañe a lo siguiente. Los primeros análisis de errores (S. P. Corder 1967) se circunscribieron a predecir y a explicar tipos de errores a partir de taxonomías gramaticales. Con posterioridad, el propio iniciador de la metodología, S. P. Corder (1971) y (1981), amplió los objetivos del análisis de errores hasta interesarse por la evaluación de la competencia global del estudiante, es decir, por la competencia gramatical y la comunicativa (19). Esta extensión de intereses en el análisis de errores no debe conducir a un rechazo del examen de los errores relativos a las categorías gramaticales, pues la obligación de analizar la competencia comunicativa de un grupo

16- Si bien, aunque parcialmente, los investigadores ya han empezado a interesarse por estas cuestiones; véase, a título de ejemplo, J. R. Gómez Molina (2000).

17- Por error lingüístico voy a entender el que afecta tanto a una unidad lingüística, a una unidad del sistema de la lengua, unidad que considero constituida por un significante y un significado, como a sus posibles combinaciones.

18- Véase, por ejemplo, J. C. Richards (1974), S. P. Corder (1981) y H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982: 138-199). Por otra parte, en J. M. Bustos Gisbert (1999), pueden encontrarse algunas reflexiones críticas sobre el concepto de error, fundamentalmente el sostenido por S. P. Corder.

19- Así hay que entenderlo si se piensa que, a partir de esos dos últimos trabajos citados de S. P. Corder, el creador del análisis de errores consideró que había que interesarse tanto por las oraciones bien formadas como por las que manifiestan errores, con la finalidad de descubrir si la interpretación normal de unas y otras oraciones en la lengua meta es apropiada contextualmente o no.



de estudiantes de L2 no exime de la de conocer, asimismo, su competencia gramatical (20). En consecuencia, no puede asumirse la creencia de que es inútil una reflexión sobre las clasificaciones de errores lingüísticos, donde estarían comprendidos los gramaticales, y una investigación que los tenga por objeto de estudio (21).

2.1. Los errores cometidos por los aprendices de una L2 se han clasificado a partir de distintos criterios. Así, Graciela Vázquez (1991: 31-85), siguiendo estudios anteriores sobre análisis de errores, parte de cuatro tipos de criterios:

- Criterio lingüístico: errores de adición
errores de omisión
errores de selección falsa
errores de colocación falsa
errores de yuxtaposición
- Criterio etiológico: errores intralingüales
errores interlingüales
errores de simplificación
- Criterio comunicativo: errores de ambigüedad
errores irritantes
errores estigmatizantes
- Criterio pedagógico: errores inducidos vs. creativos
errores transitorios vs. permanentes: fosilizados vs. fosilizables
errores individuales vs. colectivos
errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral.

No voy a explicar a qué se refiere cada criterio ni cada error porque sobrepasaría la extensión aconsejable para un artículo y porque no es el tema específico de éste. Lo que sí quiero señalar es que esta autora utiliza el llamado criterio lingüístico para clasificar los errores que por adición, omisión, selección falsa, colocación falsa o yuxtaposición de alguna unidad lingüística se producen en lo que denomina el área o el componente

20- Téngase en cuenta, además, lo que señala I. Santos Gargallo (1993: 89-90): el análisis y la evaluación de errores en función de sus efectos comunicativos es un trabajo que está todavía en sus inicios y el número de investigaciones sobre este tema es aún pequeño. Por otra parte, esta línea de investigación no relegó los estudios empíricos basados en taxonomías gramaticales, hecho que I. Santos Gargallo atribuye a que el procedimiento para analizar la competencia comunicativa es todavía inviable o a que los investigadores no quieren aventurarse en una tarea cuyo fundamento teórico carece de una escala de clasificación objetivamente establecida

21- Sí cabría considerar que tal investigación sería insuficiente, como bien dice J. M. Bustos Gisbert (1999: 308), si en ningún momento se completa con el análisis de la competencia comunicativa.



morfosintáctico y, como resultado, clasifica los errores existentes en el corpus que examinó (22) de acuerdo con la relación que en breve se mostrará.

Por otra parte, Graciela Vázquez (1991: 31 y 45-63) considera que los errores intralingüales e interlingüales aparecen en cada uno de los componentes del sistema y son, según ella, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos, de modo que organiza los errores producidos por interferencia de la lengua materna o de la lengua meta según el componente afectado:

1. Errores por interferencia fonética: [g] en lugar de [x] en *Argentina*.
2. Errores por interferencia ortográfica: **miliones*.
3. Errores por interferencia léxica: **teorético* (/ *teórico*), **pintador* (/ *pintor*).
4. Errores por interferencia semántica: **calle* (/ *carretera*), **planos* (/ *planes*).
5. Errores por interferencia morfosintáctica.

Ahora bien, respecto a esta clasificación, cabe señalar, por una parte, que la interferencia ortográfica no puede corresponder a ningún componente, porque no existe un componente ortográfico de las lenguas, y, por otra, que no se establece un tipo para los errores por interferencia pragmática, aunque, previamente, se ha mencionado un componente pragmático.

Si nos centramos ahora en los errores del componente morfosintáctico, ésta es la clasificación de G. Vázquez (23):

1. La concordancia en el sintagma nominal.
 - 1.1. El número: **todos son feliz y contento*.
 - 1.2. El género: **considera al Estado como una cosa extraño*.
 - 1.2.1. El género de los sustantivos: **la coche*.
2. La concordancia en el sintagma verbal.
 - 2.1. Concordancia del verbo con su sujeto: **nosotras, las dos últimas de las hermanas, crecieron juntas*.
 - 2.2. Concordancia del verbo con su objeto: **en la universidad se lee pocos libros interesantes*.
3. Elementos del sintagma nominal.
 - 3.1. Los artículos.
 - 3.1.1. El artículo definido.
 - 3.1.1.1. Omisión del artículo: **Señorita Molina no me interesa*.
 - 3.1.1.2. Uso expletivo del artículo definido: **la cantidad de las mujeres latinoamericanas que trabajan como empleadas domésticas ...*

22- El corpus de la investigación de G. E. Vázquez (1991) estaba constituido por material escrito y oral producido por estudiantes alemanes de español de nivel universitario.

23- Se han incluido ejemplos en las clases ilustradas por G. E. Vázquez (1991).



3.1.2. El artículo indefinido.

3.1.2.1. Uso redundante o pleonástico del artículo indefinido: **soy un funcionario.*3.1.2.2. Utilización del artículo indefinido en lugar reservado normalmente al definido: **el voluntario es un brazo derecho del sistema.*3.1.2.3. Uso pleonástico del artículo indefinido en sintagmas nominales compuestos: **necesito un otro tema de examen.*3.1.3. Los artículos en combinación con "ser/estar/hay": **no hay una posibilidad de cambiar.*3.1.4. El neutro "lo": **estoy haciendo el contrario de lo que siento.*3.2. Los demostrativos: **a mí me gustó porque me sentí muy joven en este momento.*3.3. Los posesivos: **los latinos tienen su costumbre de sentarse en cafetería.*3.4. Los numerales: **para mí no es fácil hablar si hay cientos personas.*3.5. Los indefinidos: **vi a alguien que quería entrar.*3.5.1. Los indefinidos cuantificadores: **se ve que el uso de la bicicleta en la ciudad tiene mucho más ventajas.*3.5.2. Los indefinidos distributivos y selectivos: **a un lado ... a un otro.*3.5.3. Los indefinidos limitativos: **nunca dijo algo sobre el tema.*

3.5.4. La posición de los adjetivos indefinidos.

3.6. El adjetivo.

3.6.1. Errores de concordancia falsa: **como ejemplo de esta problemática mis actividades son un tanto atípica.*3.6.2. Errores de colocación: **En España, el profesor siempre se sienta a una grande mesa y nos cuenta cuentos*

4. Elementos del sintagma verbal.

4.1. El pronombre personal en función de sujeto: **yo trabajo en una oficina.*4.2. El objeto directo: **cuando estaba en España el problema era la lengua. La gramática ya a sabía.*4.3. El objeto indirecto: **le lo dio.*4.4. El adverbio: **esta mujer sabía cocinar muy bueno.*

5. Las construcciones con "se".

5.1. "se" como marca de transformación pasiva: **se necesitaron a muchas personas que ayudaran en la venta del café.*5.2. "se" en oraciones impersonales: **se dicen que son trabajadores, pero en realidad son estudiantes.*5.3. "se" en verbos reflexivos: **nos contamos las primeras aventuras con chicos y los secretos que relacionan con ellos.*

6. Las formas no flexivas.

6.1. El gerundio.



6.1.1. Las construcciones con gerundio: **los jóvenes se rebelan por la fuerte represión rigiendo en la sociedad misma.*

6.1.2. Perífrasis con gerundio: **pasaron cuatro días en los cuales yo estaba recorriendo las calles.*

6.2. El participio: **la gente iba vestido de colores claros.*

6.3. Infinitivo.

7. Frases de relativo.

7.1. Omisión del artículo vs. uso pleonástico: **creo que no puede ser la educación ø que da el poder. La educación la que es difícil de obtener es un medio de poder.*

7.2. Omisión de la preposición: **el hombre ø quien saludé es mi hermano.*

7.3. Concordancia falsa del relativo con su antecedente: **los hombres, cuyos viviendas estaban sobre las colinas*

7.4. Elección falsa de pronombre: **la chica quien te llamó no dejó ningún mensaje.*

7.5. Elección falsa del artículo: **no recibió el telegrama el cual me llama la atención.*

7.6. Neutralización del rasgo explicativo vs. especificativo: **El que me llamó varias veces ahora no quiere hablarme (/ Él, que llamó varias veces, ahora ...).*

7.7. Omisión del artículo que sigue a la preposición: **muchas veces las condiciones bajo ø que trabaja el artesano no las aceptaría ningún sindicato extranjero.*

8. Tiempo y modo.

8.1. Imperfecto y Pasado Simple.

8.1.1. Errores inducidos por la presentación incompleta o falsa de reglas: **hace un año estaba en España por seis meses.*

8.1.2. Errores que son el resultado de la mutua interferencia de rasgos aspectuales y temporales: **durante mi infancia iba dos años a un escuela particular.*

8.1.3. Errores que se refieren a un número reducido de verbos.

8.1.4. Errores que reflejan estrategias comunicativas.

8.1.5. Imperfecto/pasado simple en los diferentes estadios de la interlengua.

8.2. El subjuntivo.

8.2.1. Transgresiones directas a reglas obligatorias: **le dije que no lo pudiera soportar.*

8.2.2. Realizaciones gramaticales pero no totalmente aceptables.

9. Ser/estar: **los tomates son verdes en esta época del año.*

10. Modalidad del enunciado.

10.1. La negación: **trabaja mucho pero gana nada.*

10.1.1. La negación y los indefinidos: **el patrón oprime a sus sirvientes de tal manera que no quedan no derechos para ellos.*

10.1.2. También/Tampoco: **también su vida no le trae problemas.*



10.1.3. Negación y entonación: - *¿El avión va a Cuba?*
- **No, va a Cuba.*

10.1.4. La negación y la formación de palabras: **non-religioso (/ ateo).*

10.1.5. La negación y la ignorancia de cambios semánticos: **Pablo no puede venir (/ Pablo puede no venir).*

10.2. La comparación: **la propaganda, tanta auditiva que visual, persigue a la gente por calles y edificios.*

10.3. La interrogación: **¿cómo te gusta Bremen?*

11. Las conjunciones.

11.1. Las conjunciones coordinantes.

11.1.1. Coordinación copulativa.

11.1.2. Coordinación disyuntiva: **la inteligencia no se refiere solamente a su trabajo pero a su conciencia social.*

11.1.3. Coordinación distributiva.

11.2. Conjunciones subordinantes.

11.2.1. Subordinación temporal: **como entra en el correo pregunta al empleado si tiene algo para él.*

11.2.2. La subordinación modal: **habla como si tendría miedo.*

11.2.3. La subordinación espacial o de lugar.

11.2.4. Subordinación de comparación/cantidad y consecutivas.

11.2.5. Subordinadas condicionales.

11.2.6. Subordinadas de concesión.

11.2.7. Subordinadas finales: **le llevé una botella a que festejáramos.*

11.2.8. Subordinadas causales: **... y entonces, porque no tenía dinero, volví a Alemania.*

12. Las preposiciones.

12.1. Generalidades.

12.2. Las preposiciones en particular.

12.3. La preposición "a".

12.3.1. Errores sintácticos: **el campesino cree a Dios.*

12.3.2. Errores semánticos: **¿Siempre comes a casa?*

12.4. La preposición "de"

12.4.1. Errores sintácticos: **por eso vale la pena de hacerlo.*

12.4.2. Errores semánticos: **de este momento la isla simboliza el destino de sus deseos.*

12.5. La preposición "en": **vive a Madrid.*

12.6. Las preposiciones "por" y "para": **la lingüística descriptiva fue influida del estructuralismo, *hace diez años vivieron españoles en mi casa para mucho tiempo.*



El detalle con el que está elaborada esta clasificación lleva aparejado que pueda suscitar múltiples comentarios, unos de carácter muy particular, por referirse a un pormenor concreto (24), y otros más generales, por englobar diversos casos. Así, por ejemplo, desde este último punto de vista, cabe señalar que algunos errores no han sido discriminados de manera unívoca y, en consecuencia, muy bien podrían formar parte de puntos distintos a los que los incluyen (25). Por otra parte, algunos grupos de errores no han sido establecidos desde el criterio de su pertenencia al componente morfosintáctico, criterio adoptado por G. E. Vázquez en la clasificación anterior, sino que, en algún caso, el efecto del error ha determinado el establecimiento de un punto (7.6. Neutralización del rasgo explicativo vs. especificativo), en otra ocasión la causa del error ha dado lugar a un punto (8.1.1. Errores inducidos por la presentación incompleta o falsa de reglas) y, en otro caso, el estado de interlengua en que se encuentra los alumnos origina un punto de la clasificación (8.1.5. Imperfecto/pasado simple en los diferentes estadios de la interlengua), con lo que se rompe la coherencia interna que exige toda clasificación. Junto a ello, algunos puntos de la clasificación no respetan en sus subdivisiones el elemento lingüístico que ha dado lugar al establecimiento del punto en cuestión, ocurre eso en el punto 7., que recoge los errores en las frases de relativo; algunas divisiones de este punto (7.1. Omisión del artículo vs. uso pleonástico, 7.2. Omisión de la preposición, 7.5. Elección falsa del artículo y 7.7. Omisión del artículo que sigue a la preposición), por la denominación y por el error abarcado, deberían figurar en los puntos correspondientes a los elementos lingüísticos sobre los que se produce el error, aunque, secundariamente, se observe que el artículo erróneamente utilizado aparezca en una oración de relativo o en cualquier otra estructura sintáctica. Finalmente, a la clasificación subyace una concepción de teoría gramatical que puede ser objeto de discusión desde determinados presupuestos; esta afirmación se fundamenta en hechos como 1) el de considerar el pronombre en función de sujeto un elemento del sintagma verbal, si bien también es legítima la concepción del pronombre sujeto como un sustituto de un sintagma nominal que desempeña esa función, en cuyo caso el pronombre debería figurar en el punto 4. de la clasificación (26); 2) el de no entender el verbo como un elemento del sintagma verbal, con lo que los errores que conciernen a esta clase de palabras, los errores en el uso del tiempo y del modo, ambos morfemas del verbo, forman un grupo, el 8., ajeno al de los elementos del sintagma verbal, el 3., 3) el de abarcar en un único tipo de se, el reflexivo (punto 5.3.),

24. Piénsese en el punto 11.1.2., dedicado a la coordinación disyuntiva, pero donde todos los ejemplos presentados (G. E. Vázquez 1991: 178-179) se refieren a errores en las adversativas *pero* y *sino*, tipo este, el de la coordinación adversativa, que carece, sin embargo, de un punto en la clasificación.

25. En concreto, la oración que ilustra el error del punto 3.5. muestra que se trata de una omisión de la preposición *a*, por lo que el error debería estar incluido en el punto 12.3., igual que el ejemplo erróneo que ilustra el punto 7.2.; ocurre también lo mismo con la oración del punto 5.1., sólo que esta vez se trata de la adición errónea de esa preposición. Por otra parte, el error ejemplificado en el punto 6.2. del participio (falsa concordancia entre el participio en función de predicativo y el sustantivo sujeto) es idéntico a los errores que dan lugar al punto 3.6.1., establecido para la concordancia falsa del adjetivo atributo con el sujeto de la oración, pero eso mismo, error en la concordancia entre el sujeto y el atributo, se da en la oración que ilustra el punto 1.1. Un último caso, semejante a los anteriores, es el de 11.2.2.: el error en el uso de la forma verbal y la existencia de un punto, el 8., para los errores del tiempo y del modo deberían obligar a incluir ahí ese caso particular.

26. No deja de ser curioso que el punto 3., dedicado a los elementos del sintagma nominal, y, en consecuencia, punto donde se incluyen demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos (ya funcionen como adjetivos o como pronombres), no comprenda también los pronombres personales, que carecen de un punto específico en esta clasificación, a pesar de que algunos ejemplos que la ilustran reflejan claramente errores que atañen a su uso (especialmente los puntos 4.2. y 4.3.).



el se que propiamente es una forma pronominal con valor reflexivo, el se que intransitiviza a verbos transitivos o el se cuya presencia o ausencia lleva aparejado un cambio en el significado del verbo (27); 4) el de presentar la confusión entre *ser* y *estar* (punto 9.) como un error morfosintáctico, posiblemente por la tradicional consideración de estos verbos como verbos copulativos, carentes de significado léxico, pero desde posturas distintas a ésta (28) la utilización errónea de ambos verbos atributivos debería considerarse un error léxico, es decir, un error que atañe al significado léxico de estos verbos, y 5) el de incluir los errores relativos a la comparación (punto 10.2.) dentro de la modalidad del enunciado (punto 10.), lo cual supone ampliar los *modi* oracionales a un tipo de cláusula, las comparativas, de estatus sintáctico difícil de delimitar, pero, en todo caso, sin vinculación con la modalidad oracional por la imposibilidad de establecer una relación de oposición entre modalidad y comparación, desde el momento en que una estructura comparativa puede presentarse bajo la modalidad aseverativa, interrogativa o exclamativa.

2.2. Por su parte, al examinar los tipos de criterios presentados por Isabel Santos (1993: 91-96), se observa enseguida que ni la propia denominación de los tipos, ni su número (ahora 5 frente a los 4 anteriores) ni los conceptos incluidos en cada uno de ellos se corresponden, plenamente, con la tipología usada por la autora anterior:

Criterio descriptivo: omisión
adición
formación errónea
ausencia de orden oracional

Criterio pedagógico: errores transitorios
errores sistemáticos

Criterio etiológico-lingüístico: errores interlingüísticos
errores intralingüísticos

Criterio gramatical: errores fonológicos
errores ortográficos
errores morfológicos
errores sintácticos
errores léxicos
errores semánticos
errores pragmáticos

27- Véanse los ejemplos de todos estos tipos incluidos en un mismo punto en G. E. Vázquez (1991: 150-152).

28- Véase I. Penadés Martínez (1994a: 53-75) y (1994b).



Criterio comunicativo: errores locales
errores globales (29).

Independientemente de ello, para I. Santos Gargallo el criterio gramatical determina la existencia de una clasificación basada en la categoría gramatical afectada por el error e incluye todos los niveles de la gramática tradicional, dando lugar a esta tipología: errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos, con lo que aquí quedarían recogidos los errores que en líneas anteriores he llamado lingüísticos. Y, precisamente, esta taxonomía de corte gramatical es la que esta estudiosa ilustra con el estudio empírico de un corpus de datos (30), pero limitándose a dos de los tipos de errores recogidos en el criterio gramatical: los morfológicos y los sintácticos, agrupados bajo el título de errores morfosintácticos. Esa clasificación general de errores morfosintácticos se esquematiza como sigue (31)

1. Artículo.

Artículo Determinado.

Omisión: **diferente de -- nuestra.*

Adición: **fui en el coche.*

Elección errónea: **pasé las vacaciones maravillosas.*

Artículo Indeterminado.

Omisión.

Adición.

Elección errónea.

2. Tiempos de pasado.

Elección errónea imperfecto / indefinido: **algunos tuvieron más de cincuenta años.*

Elección errónea perfecto / indefinido.

Elección errónea pluscuamperfecto / pretérito.

29- Si se compara esta tipología de criterios con la anterior, se observará que el criterio lingüístico de G. E. Vázquez puede corresponder al criterio descriptivo de I. Santos Gargallo. Por su parte, el criterio etiológico de la primera de estas autoras, desarrollado en relación con los que considera distintos componentes del sistema lingüístico, sería parejo al criterio etiológico-lingüístico más el criterio gramatical de I. Santos. Además, el criterio pedagógico de G. E. Vázquez incluye el criterio del mismo nombre de I. Santos Gargallo, pues el de esta última sólo abarca los errores transitorios / errores sistemáticos, frente al criterio pedagógico de aquella, el cual, junto a los errores transitorios / errores permanentes, comprende otros tres tipos de errores dispuestos en pares. Por último, los criterios comunicativos de ambas autoras no se pueden relacionar entre sí, pues en I. Santos Gargallo este criterio recoge los errores referidos a elementos individuales de la oración (locales) y los que afectan a toda la oración (globales), pero ni unos ni otros se corresponden exactamente con los errores de ambigüedad (con respecto al mensaje), los irritantes (con respecto al interlocutor) y los estigmatizantes (con respecto al hablante), incluidos por G. E. Vázquez en el grupo del criterio comunicativo.

30- En este caso, el corpus al que se aplicó la clasificación estaba constituido por 55 composiciones escritas, realizadas por estudiantes serbocroatas universitarios (I. Santos Gargallo 1993: 106-108).

31- Se han ilustrado todos los casos ejemplificados por I. Santos Gargallo.



3. Preposiciones.

Omisión: **fuimos -- cantar.*

Adición: **decidimos de viajar.*

Elección errónea: **hemos bailado a la disco.*

4. Concordancia de género y número.

Género.

Determinante-nombre: **la tema más frecuente.*

Adjetivo-nombre: **muchas monumentos.*

Número.

Determinante-nombre.

Adjetivo-nombre.

Sujeto-atributo: **estábamos muy feliz.*

5. Ser / Estar / Haber.

Omisión.

Adición.

Elección errónea: **Palermo es lleno de gente.*

6. Pronombres.

Personales: **no tenemoslo aquí.*

Posesivos.

Demostrativos.

Relativos: **los sitios cuales visitaba.*

7. Subjuntivo.

Omisión.

Adición: **llamó y me dijo que tuviera que volver.*

Sustitución por otros tiempos: **cuando tendría bastante dinero, iré allí de nuevo.*

8. Léxico.

Impropiedad semántica: **solíamos acostarnos (/ tumbarnos) a la tierra.*

Transferencia: **Europa me faltaría siempre.*

Préstamo léxico: **por mis rememberanzas (/ recuerdos).*

Derivación errónea: **el despierto (/ despertador) era cruel.*

Paráfrasis.

Los comentarios que suscita esta tipología de criterios y esta clasificación de errores morfosintácticos, menos desarrollada que la anterior, son los siguientes: 1) difícilmente se pueden asignar los errores léxicos, semánticos y pragmáticos a alguno de los niveles de la gramática tradicional (32), cuando ni la lexicología, ni la semántica ni

32- ¿O sería partes lo que la autora quería decir?

la pragmática han constituido nunca partes de las gramáticas escritas dentro de lo que llamamos tradición gramatical; 2) vuelve a considerarse el uso erróneo de *ser*, *estar* y *haber* como un problema morfosintáctico, y no semántico, y 3) se incluyen errores léxicos en los que se titulan errores morfosintácticos, con el agravante de que estos errores léxicos contienen unos tildados de semánticos (la impropiedad semántica), si bien en la taxonomía del criterio gramatical los errores morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos parecían constituir grupos distintos.

2.3. La última clasificación que se va a comentar es la de S. Fernández (1997). Los criterios de los que se hace eco esta investigadora tampoco coinciden, ni en el número (6, frente a 4 y 5 de las otras dos tipologías), ni en la denominación ni en el contenido, con los de las dos tipologías anteriores; existe, pues, una falta de acuerdo entre los estudiosos a la hora de establecer estas taxonomías de la lingüística aplicada (33):

Descripción lingüística:	subsistemas: fonología léxico morfosintaxis discurso Categorías a las que afectan los errores
Descripción de estrategias:	omisión adición falsa elección falsa colocación
Criterio pedagógico:	errores colectivos errores individuales errores transitorios errores fosilizables errores fosilizados errores inducidos por la metodología
Explicación de los errores:	errores ambientales errores internos

33- Se reproduce, así, una situación análoga a la que se da en la lingüística teórica, donde, lamentablemente, es muy difícil, a veces, aunar concepciones.



Criterio comparativo: errores evolutivos
errores interlingüales
errores ambiguos

Efectos comunicativos: errores que distorsionan la comunicación (34).

Para S. Fernández, pues, de acuerdo con el criterio de la descripción lingüística el que ofrece la tipología base para el análisis de su corpus (35)-, los errores se pueden clasificar por subsistemas lingüísticos: el fonológico, el léxico, el morfosintáctico y el discursivo, y por las categorías lingüísticas a las que afectan los errores. A partir de ahí, surge esta tipología de errores, ilustrada con ejemplos proporcionados por S. Fernández (1997: 44-48):

1. Léxicos.

1.1. Forma.

- 1.1.1. Uso de un sigte. español próximo: *agradecer (/agradar).
- 1.1.2. Formaciones no atestiguadas en español: *examinación, *medical.
- 1.1.3. Barbarismos -préstamos-: *promenades.
- 1.1.4. Género (como rasgo del nombre): *una viaje.
- 1.1.5. Número: *hicimos mucha fotografía.

1.2. Significado.

- 1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: *aprender - estudiar*.
- 1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz: *un visitado (/una visita).
- 1.2.3. Registro no apropiado a la situación.
- 1.2.4. Ser estar: *ellos son en mi país, *estábamos viajeros.
- 1.2.5. Perífrasis: *limpiar el cuerpo (/lavarse).
- 1.2.6. Otros: *tienda de compañero (/tienda de campaña).

34- Si se compara ahora esta tipología con las dos anteriores, se observará esta relación entre los criterios enumerados por G. E. Vázquez, I. Santos Gargallo y S. Fernández, respectivamente:

criterio lingüístico
criterio etiológico
criterio pedagógico

criterio descriptivo
criterios etiológico-lingüístico + gramatic.
criterio pedagógico

criterio de la descripción de estrategias
criterio de la descripción lingüística
criterio pedagógico

Aunque en este último la relación es muy parcial. Más difícil resulta relacionar los criterios comunicativos a que se refieren las tres autoras por su falta prácticamente total de correspondencia (sólo cabría relacionar la caracterización conjunta de los errores comunicativos de S. Fernández los que producen más o menos distorsión en la comunicación- con los errores de ambigüedad un subtipo de los comunicativos- de G. E. Vázquez), y quedan sin vinculación con los tipos de criterios de las dos primeras tipologías el criterio de la explicación de errores y el comparativo que cita S. Fernández, aunque los errores interlingüales del criterio comparativo están recogidos en las tipologías de las otras dos investigadoras.

35- El corpus de la investigación correspondió a lenguaje escrito de aprendices de español de cuatro grupos de lengua materna distintos (alemán, japonés, árabe y francés) en tres estadios de evolución.



2. Gramaticales.

2.1. Paradigmas.

2.1.1. Género (formación): *trabajadoro.

2.1.2. Número (formación): *profesors. 2.1.3. Verbos: *cojó (/ cogió).

2.1.4. Otros (persona, determinantes): *ello (/ él).

2.2. Concordancias.

2.2.1. En género: *muchas luces apagados.

2.2.2. En número: *otro razones poderoso.

2.2.3. En persona: *vosotros están cansado.

2.3. Valores y usos de las categorías.

2.3.1. Artículo.

2.3.1.1. Uso / omisión: *hay __ cosa que..., *estudió la Biología.

2.3.1.2. Elección: *era un día mejor de las vacaciones.

2.3.2. Otros determinantes (elección): *este (/ ese).

2.3.3. Pronombres.

2.3.3.1. Con función pronominal plena: *a nosotros __ gusta más España.

2.3.3.2. "Se" gramaticalizado o lexicalizado: *te vas a ser feliz.

2.3.4. Verbos.

2.3.4.1. Pasados: *se cayó pero no le pasaba nada.

2.3.4.2. Otras formas: *si vendrá a Madrid.

2.3.5. Preposiciones.

2.3.5.1. Valores propios: *es la costumbre de japonesa.

2.3.5.2. Valores idiomáticos: *aprenden en memoria.

2.4. Estructura de la oración.

2.4.1. Orden: *coreanos libros leo.

2.4.2. Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados): *voy a __ mi amiga (/ voy a casa de mi amiga).

2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados): *y donde cerca de la costa.

2.4.4. Cambios de función: *me levanté frescamente.

2.4.5. Oraciones negativas: *yo también no fui.

2.5. Relaciones entre oraciones.

2.5.1. Coordinación.

2.5.1.1. Omisión de enlace: *queremos salir __ no podemos.

2.5.1.2. Polisíndeton.

2.5.1.3. Elección errónea del enlace: *hemos comprado siete sino ocho libros.



2.5.2. Subordinación.

2.5.2.1. Adjetiva.

2.5.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: **era la primera vez __ salía al extranjero.*

2.5.2.1.2. Elección de enlace: **era mi amigo quien me cae muy bien.*

2.5.2.1.3. Concordancia verbal: **el día cuando vivían en paz.*

2.5.2.2. Sustantiva.

2.5.2.2.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: **no saben __ yo quiero.*

2.5.2.2.2. Elección del enlace: **Me preguntaron que te vas.*

2.5.2.2.3. Concordancia verbal: **a ellos dije que me fuera de vacaciones.*

2.5.2.2.4. Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto: **dijimos que ahora mismo...*

2.5.2.3. Circunstanciales.

2.5.2.3.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: **por __ en aquel día me fui.*

2.5.2.3.2. Elección del enlace: **pues echaba de menos a mi familia el tiempo pasó muy rápido.*

2.5.2.3.3. Concordancia verbal: **si tengamos tiempo ...*

3. Discursivos.

3.1. Coherencia global.

3.2. Correferencia: deixis y anáfora.

3.3. Tiempo y aspecto.

3.4. Conectores.

3.5. Puntuación.

4. Gráficos.

4.1. Puntuación y otros signos.

4.2. Tildes: **llegue (/llegué).*

4.3. Separación y unión de palabras: **cumple año.*

4.4. Alteración del orden de las letras: **madurgada.*

4.5. Confusión de fonemas: **nubios.*

4.6. Omisión de letras y letras sobrantes: **cononcer.*

4.7. Confusión de grafemas para el mismo fonema: **extrangeros.*

4.8. Mayúsculas: **escorial.*

Según S. Fernández (1997: 44), para elaborar esta clasificación contó con la colaboración de cuatro expertos (un profesor de Lengua Española en la Universidad y tres profesores de Español lengua extranjera) con el objetivo de lograr la máxima fiabilidad posible en la tipología. Por otra parte, esta clasificación comprende, como se ha podido comprobar, cuatro grandes tipos: errores léxicos, gramaticales, discursivos y



gráficos, si bien estas denominaciones y los conceptos que las mismas recubren no se corresponden exactamente con las denominaciones que la propia autora recoge en el llamado criterio de la descripción lingüística, pues los errores del subsistema fonológico no aparecen aquí, a menos que por tal se entienda los gráficos, tampoco los del subsistema morfosintáctico, a no ser que se quiera ver una identidad entre subsistema morfosintáctico y errores gramaticales. Junto a ello, hay que señalar que esta clasificación es más completa que las dos anteriores por incluir los errores discursivos, aunque también se plantea la posibilidad de otra ordenación de los errores. Así, por ejemplo, determinados errores gráficos, como la alteración del orden de las letras, la confusión de fonemas, la omisión de letras, las letras sobrantes y la confusión de grafemas para un mismo fonema, muy bien podrían entenderse como errores en la forma del léxico y, en consecuencia, podrían formar parte del punto 1. Además, los errores relativos a la formación de palabras en español y al género y número de los nombres, incluidos en el punto 1., también podrían entenderse como errores gramaticales y formar parte, en consecuencia, del punto 2. La posibilidad de ordenar de otro modo la clasificación ofrecida se ve asimismo al examinar los puntos 1.1.2. y 1.2.2., los cuales, a pesar de referirse al mismo fenómeno lingüístico: errores en la formación de palabras, están situados en apartados distintos, uno relativo a la forma y otro al significado del léxico. Algo semejante ocurre en el punto 2. de la tipología, pues los apartados dedicados a los errores en el uso de los verbos y en el uso de los determinantes se repiten: 2.1.3. y 2.3.4. son para el verbo y 2.1.4. y 2.3.2. son para los determinantes.

De los comentarios a las clasificaciones anteriores no debe deducirse su posible demérito, dado que, por una parte, estas clasificaciones, en principio, no han estado guiadas por una pretensión de generalidad, al contrario, han surgido para examinar unos corpórea concretos, y las peculiaridades de cada uno de éstos pueden haber determinado la organización de las clasificaciones con que se intentan explicar los errores en ellos contenidos, y, por otra parte, en modo alguno es una tarea fácil establecer una clasificación de errores lingüísticos, vista la situación de falta de acuerdo absoluta, en la lingüística teórica, acerca de una teoría gramatical que dé cuenta de las unidades gramaticales y de sus relaciones (36). Tampoco deben tomarse esos comentarios como un ejercicio de crítica gratuita llevado a cabo por quien no ha realizado nunca una investigación sobre errores. Al contrario, los ha suscitado un verdadero interés por el tema, y son el resultado de las reflexiones derivadas tanto de la dirección de investigaciones sobre análisis de errores realizadas en la Universidad de Alcalá, como de la participación en el proyecto de investigación a que se hace referencia en la nota 1). En efecto, la realización, en el seno del *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* y en el del programa de doctorado de *Lingüística Aplicada*, de determinados trabajos de investigación sobre análisis de errores a los que luego me referiré me llevó, en un primer momento, a aconsejar que se manejaran las clasificaciones existentes sobre errores, las que he comentado, y, con posterioridad, a trabajar con una organización de errores lingüísticos más acorde con la naturaleza de la lengua y de los elementos lingüísticos. Por otra parte, la recopilación de un corpus de producciones escritas de estudiantes de E/LE con lenguas maternas diversas, con vistas primero a la clasificación y, posteriormente, al análisis de los errores en él existentes, obliga a partir de una organización de errores que atienda, como antes apuntaba, más a la

36- En este sentido, las críticas hechas al modelo de análisis de errores, en relación con la confusión en los aspectos explicativos y descriptivos del análisis de errores, la falta de precisión y de especificación en la definición de las categorías de errores y el uso inapropiado de clasificaciones simplistas para explicar los errores (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen 1982: 141-146), no son más que un reflejo de esta situación.



naturaleza de las lenguas y de las unidades lingüísticas, que a las particularidades de los errores concretos producidos por aprendices de español que hablan una lengua determinada (37). Esa organización es la que voy a presentar en el último apartado.

3. Como fácilmente se deduce del apartado anterior, las clasificaciones de los errores lingüísticos cometidos por un aprendiz de una L2 están estrechamente relacionadas con los llamados niveles lingüísticos, niveles lingüísticos que luego se corresponden con niveles de indagación, de investigación lingüística. Pero la estructuración del lenguaje verbal, la organización de las lenguas en niveles no es un tema fácil ni el acuerdo entre los investigadores, al respecto, es unánime, más bien ocurre lo contrario (38). Así, es fácil imaginar que no existe una concepción teórica incontestable que pueda ser aplicada al ámbito que nos ocupa ahora. Aun así, quisiera presentar algunos aspectos de esta cuestión con el fin de que puedan ser sometidos a debate para ir alumbrando una solución, si no de manera inmediata, sí paulatinamente.

Si entendemos sintagmática como agrupación o combinación de elementos, es posible considerar que combinación de elementos lingüísticos existe ya a partir del primer nivel de análisis, el fonológico, pues sus unidades, los fonemas, se combinan para formar sílabas y las sílabas, solas o agrupadas, son representantes reales o potenciales de unidades mínimas significativas, los morfemas (39), de cuya combinación potencial o real surgen, a su vez, las palabras. Por su parte, el grupo de palabras no es más que una sintagmática, una combinación, de éstas; combinando grupos de palabras obtenemos oraciones, y, finalmente, mediante la unión de estas últimas se crea el texto. De ahí que las unidades lingüísticas puedan diferenciarse según su pertenencia al nivel fonológico, morfológico, de la palabra, del grupo de palabras, de la oración y del texto.

Además, todos los niveles son significativos, es decir, tienen significado o guardan una relación muy estrecha con el significado, caso este último del nivel fonológico, pues si el fonema aislado es la mínima unidad lingüística, pero sin significado, no hay que olvidar que el fonema permite diferenciar significados en las unidades de niveles superiores. Por su parte, los morfemas se definen como unidades mínimas significativas; las palabras, que podrían entenderse como sintagmas mínimos, son también unidades con significado; de los grupos de palabras se puede decir lo mismo, ya que no presentan igual significado secuencias distintas de elementos idénticos: no es lo mismo *los incas valientes lucharon hasta la muerte* que *los valientes incas lucharon hasta la muerte*; algo semejante ocurre

37- Esta posibilidad no entra en contradicción con lo dicho en el apartado 1.1. del artículo acerca de la necesidad de preparar materiales didácticos enfocados a hablantes de una determinada lengua, dado que conviene pensar también en una organización de errores que abarque corpórea constituidos por producciones escritas u orales de hablantes de distintas lenguas, con la finalidad de hacer recuentos estadísticos que permitan saber la frecuencia de los errores, no respecto a los usos correctos datos que también se podrían obtener-, sino de un error respecto a otro, con vistas a preparar materiales didácticos, no destinados a aprendices que tienen idéntica lengua materna, sino a grupos de alumnos con distintas lenguas maternas, situación muy normal en los centros de enseñanza de español como lengua extranjera, en cuyo caso un manual de español o una gramática española deberán incluir aquellos temas que se demuestren más necesarios en función de la mayor frecuencia de errores que se den en aspectos concretos de la lengua española. Los materiales didácticos estarán basados, entonces, en datos objetivos, y no en lo que es tradicional enseñar en E/LE ni en la experiencia de los docentes de E/LE, por muy aquilatada y acertada que pueda ser ésta, y que seguramente es.

38- Recuérdense, sólo a título de ejemplo, las posturas representadas por G. Rojo (1982), G. Rojo (1983: 18-30 y 59-74) y S. Gutiérrez Ordóñez (1997: 17-71).

39- De la combinación del fonema /r/ y del fonema /e/ surge la sílaba *ré*, que corresponde al exponente de un morfema verbal del español; de la combinación del fonema /t/ y del fonema /a/ sale la sílaba [ta], representante virtual de una posible unidad mínima significativa del español y, en realidad, unidad sobre cuyo núcleo silábico puede recaer el acento.



con la oración: no tenemos el mismo significado oracional en *la policía golpeó al ladrón que en el ladrón fue golpeado por la policía, y, por último, a diferentes estructuras textuales corresponden distintos significados o, en todo caso, se habla del sentido como significado del texto.*

Así pues, al menos para muchas lenguas, los niveles que el lingüista obtiene por descomposición desde el nivel textual son el de la oración, el del grupo de palabras, el de la palabra, el morfológico y el fonológico. Y, a la inversa, los niveles que surgen por combinación a partir del fonológico son el morfológico, el de la palabra, el del grupo de palabras, el oracional y el textual (40). En consecuencia, parece legítimo tomarlos como base para clasificar errores lingüísticos, pues un estudiante de L2 previsiblemente cometerá errores en la reproducción oral (sonidos) o escrita (grafemas) de los fonemas, en el uso de los morfemas de una lengua, de sus palabras, de sus grupos de palabras, en la formación de oraciones y en la construcción de textos.

Pero es posible adoptar también otra perspectiva. El hablante, para producir enunciados lingüísticos que pueden tener la extensión de eso que llamamos texto, parte de un lexicón almacenado en su mente y de un conjunto de estructuras que determinan unas combinaciones concretas de los elementos que componen el lexicón. Según eso, a partir de palabras el hablante es capaz de generar producciones escritas u orales. No voy a entrar ahora en el problema que supone la definición del término tradicional *palabra*, tan sólo me basaré en su identificación con lo que llamamos signo lingüístico. Las unidades con las que un hablante construye un texto son signos lingüísticos constituidos por un significante y un significado. En la actividad del hablar, tales signos lingüísticos no aparecen aislados, sino combinados formando grupos de palabras, oraciones y textos, y, en consecuencia, todos los errores lingüísticos que puedan existir en una producción oral o escrita se manifiestan en la combinación, en la sintagmática de signos. Desde esta perspectiva sintagmática, se pueden clasificar los errores como de adición, de omisión, de selección errónea o de falsa colocación (41).

Pero si se quiere clasificar los errores de signos tomados aisladamente, siempre pensando que, en última instancia, esos errores tienen una repercusión sintagmática, es decir, quedan reflejados y tienen una incidencia sobre el grupo de palabras, la oración y el texto, habrá que partir de la naturaleza de los signos lingüísticos, que no es otra que la asociación de un significante y un significado, y pensar que los errores se darán en el significante o en el significado del signo, o en ambos a la vez. Los errores en el significante fonológico se manifestarán en la ortografía del signo o en su pronunciación, en caso de las producciones orales. Los errores en el significado

40- Insisto en que esa organización en niveles vale para muchas lenguas, no para todas. De hecho, y siguiendo en esto ahora a E. Coseriu (1981: 22-24), sólo el nivel de los morfemas y el de la oración están presentes de manera necesaria en todas las lenguas, ambos son universales, pues su existencia resulta ya de la misma definición de los planos de estructuración de las lenguas particulares: existe tanto lo que se puede combinar (los morfemas) como el resultado de esta operación como unidad mínima del discurso (la oración). Obviamente, E. Coseriu excluye los fonemas como nivel universal porque se está refiriendo sólo a las unidades que tienen significado, pero es indudable que el fonológico, por la característica intrínseca de las lenguas de ser orales, también tiene carácter universal.

41- Y, por supuesto, si se quiere analizar, ya no clasificar, los errores buscando su origen habrá que establecer si son interlingüales o intralingüales, por ejemplo; si, además, se intenta conocer su efecto, deberán ser estudiados desde una perspectiva comunicativa, y, si lo que interesa es su dimensión pedagógica -por ejemplo, sus causas en relación con el material didáctico o sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2-, habrá que abordarlos desde el llamado criterio pedagógico. Pero no parece coherente y lógico mezclar todas estas dimensiones de los errores con lo que sería una estricta clasificación lingüística de la unidad afectada por el error. Al separar estos dos conceptos: clasificación / análisis, no procuro más que hacer más las palabras de H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982: 145): "the accurate description (clasificación) of errors is a separate activity from the task of inferring (analizar) the sources of those errors" (las aclaraciones que figuran entre paréntesis son mías).



podrán corresponder al llamado significado instrumental o al llamado significado léxico, en el caso de signos que posean ambos tipos de significado, o sólo al significado instrumental para aquellos signos que carecen de significado léxico. Si el error está en el significado instrumental, tendremos errores relativos a los morfemas que constituyen el signo, morfemas que tienen un valor, una función, y un exponente de dicha función, una manifestación de la función. Si los errores están en el significado léxico, tendremos errores en el lexema del signo. Algunos ejemplos pueden aclarar todo esto. Si un inglés que aprende español escribe **cathedral*, está cometiendo un error ortográfico por la transliteración errónea del significante del signo. Cuando un brasileño escribe **hacen planeos* por *hacen planes*, se equivoca en la formación del plural del sustantivo *plan*, que, al acabar en consonante, tiene como exponente del morfema de plural *es*, se trata, pues, de un error en el exponente de un significado instrumental. Por su parte, en el fragmento siguiente: *Julio pasado fui a Bauru con mi novia [...] Estuve allá por una semana [...] Me he divertido mucho. Conocí varios sitios interesantes*, el uso del pretérito perfecto por el indefinido no se corresponde con la norma de lo que podríamos considerar español estándar peninsular y tendríamos, si no un error, sí una inadecuación en la función, en el valor de un morfema del verbo. Si un alumno estadounidense construye una oración como **voy a lavar los cristales*, está cometiendo un error en el significado léxico, pues es *limpiar* el verbo que debería aparecer; la parasinonimia existente en español entre *lavar* y *limpiar* le lleva a usar el primero en vez del segundo (42).

Subrayando todo esto sólo pretendo mostrar la conveniencia de aunar, compaginar, interrelacionar la lingüística teórica y la lingüística aplicada a la hora de elaborar una clasificación de errores lingüísticos, para salvaguardar, así, la coherencia teórica que exige el respeto por la naturaleza de las lenguas. Y no olvidemos, además, que tanto el análisis contrastivo como el análisis de errores, por su clara orientación didáctica, entran de lleno en uno de los ámbitos de la lingüística aplicada, el relativo a la didáctica de la lengua.

Y una última reflexión. Las observaciones que acabo de hacer sobre la conveniencia de relacionar lingüística teórica y lingüística aplicada y sobre las investigaciones realizadas en Alcalá, las he hecho con la intención de mostrar la conveniencia de estudiar e investigar el tema de la clasificación de los errores lingüísticos desde el ámbito de la lingüística teórica o desde el de la aplicada, o mejor todavía, desde el de las dos, pues, al fin y al cabo, mal irá la una sin la otra. Y hay dos razones inmediatas que deben empujarnos a llevar a cabo estos estudios, al menos en el marco del análisis de errores, que es al que yo me he ceñido en este artículo. Esas dos razones son, por una parte, la exigencia de cubrir las inmensas necesidades que está generando la enseñanza del español como lengua extranjera y, por otra, la situación de reforma de la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas oficiales esto último en el caso de las comunidades autónomas bilingües- en la que parece que permanentemente

42- Esta propuesta de clasificación de errores que he comentado ha servido para organizar los análisis que se han hecho, en distintos trabajos de investigación que he dirigido, en el seno del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y en el del programa de doctorado de Lingüística Aplicada que se imparten en la Universidad de Alcalá, en concreto los de C. A. Duarte (1997), V. Tomazini (1997), T.-J. Lin (1998), M^o L. Aznar Juan (1998), F. Mansilla Clemente (1999), L. Li (1999), E. Gutiérrez Quintana (2000), C. Gil Damas (2000), K. Houinato (2000), I. Arza Busto (2001), G. Saevinsdóttir (2002) y T.-J. Lin (2003). Algunos de estos trabajos han constituido la base para publicaciones orientadas a la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, es el caso de C. A. Duarte (1999a) y (1999b), T.-J. Lin (1999) y V. Tomazini (1999).



vivimos, con todos los problemas que esa interminable reforma acarrea, problemas que deben ir solucionándose, y a eso pueden contribuir investigaciones sobre análisis de errores.

Inmaculada Penadés Martínez

Profesora Titular de Lingüística General

Universidad de Alcalá

E-mail: inmaculada.penades@uah.es



Referencias bibliográficas

- Arza Busto, I. (2001): *Análisis de errores en el uso de las proposiciones españolas por hablantes de ruso*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Aznar Juan, M^o L. (1998): *Análisis de errores en el significado léxico de la producción escrita de estudiantes estadounidenses de español*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Báez San José, V., Casas Gómez, M., Penadés Martínez, I. y Romero Romero, J. L. (1996): *Bibliografía de lingüística general y española (1964-1990)*, Tomo II, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Berdugo, Ó. (2000): "Dimensión económica de la enseñanza del español como lengua extranjera", M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de A.S.E.L.E. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Cádiz, 22 al 25 de septiembre de 1999*, Tomo I, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 17-26.
- Bustos Gisbert, J. M. (1999): "Análisis de errores: problemas de tipologización", J. Fernández González, C. Fernández Juncal, M. Marcos Sánchez, E. Prieto de los Mozos y L. Santos Río (eds.), *Lingüística para el siglo XXI, CLG3, Vol I*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 303-313.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learners'errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, 9, 2, pp. 147-160.
- Corder, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, E. (1981): *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr.
- Duarte, C. A. (1997): *Análisis contrastivo de las preposiciones portuguesas y españolas. Análisis de errores en el uso de las preposiciones españolas por lusohablantes brasileños*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Duarte, C. A. (1999a): *Diferencias de usos gramaticales entre español / portugués*, Madrid: Edinumen.
- Duarte, C. A. (1999b): "Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas", I. Penadés Martínez (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español portugués y español chino)*, Madrid: Edinumen, pp. 79-96.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language two*, Oxford: Oxford University Press.
- Echaide, A. M. (1968): *Castellano y vasco en el habla de Orío*, Pamplona: Diputación Foral de Navarra / Institución Príncipe de Viana.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

- Fernández González, J. (1995): "El análisis contrastivo: historia y crítica", *Lynx*, Documentos de trabajo, Vol. 1, pp. 1-20.
- Fisiak, J. (ed.) (1990): *Further insights into contrastive analysis*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fresneda, C. (2000): "Los hispanos serán la principal minoría en el año 2005", *EL MUNDO*, viernes 17 de marzo de 2000, p. 44.
- Fries, C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García, C. (1976): "Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano", *Revista Española de Lingüística*, 6, 2, pp. 327-343.
- Garrudo Carabias, F. (1996): "Los nuevos caminos del análisis contrastivo", M. Martínez Vázquez (ed.), *Gramática contrastiva inglés-español*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 11-24.
- Gil Damas, C. (2000), *Los valores de los tiempos verbales de los modos indicativo y subjuntivo en español y en portugués. Análisis de errores en el significante y en los valores de los morfemas de tiempo de las formas verbales españolas*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Gómez Molina, J. R. (1986): *Estudio sociolingüístico de la comunidad de habla de Sagunto (Valencia)*, Valencia: IAM.
- Gómez Molina, J. R. (1996): "La variación lingüística en el español hablado de Valencia", A. Briz, J. Gómez, M^o J. Martínez y Grupo Val.Es.Co (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Zaragoza: Pórtico, pp. 75-89.
- Gómez Molina, J. R. (2000): "Consecuencias del contacto de lenguas", a. Briz y Grupo Val.Es.Co, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel, pp. 287-313.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *Principios de sintaxis funcional*, Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Quintana, E. (2000): *Análisis de errores en la producción escrita de italianos aprendices de E/LE*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Houinato, K. (2000): *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes de español de Togo*, Trabajo de Investigación Tutelado para el programa de doctorado en *Lingüística Aplicada*, no publicado, Universidad de Alcalá.
- Instituto Cervantes (1998): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*, Madrid: Arco/Libros / Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (1999): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*, Madrid / Barcelona: Instituto Cervantes / Plaza & Janés / Círculo de Lectores.
- Instituto Cervantes (2000): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*, Madrid / Barcelona: Instituto Cervantes / Plaza & Janés / Círculo de Lectores.
- Instituto Cervantes (2001): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2001*, Madrid / Barcelona: Instituto Cervantes / Plaza & Janés / Círculo de Lectores.



- James, C. (1980): *Contrastive analysis*, Singapore: Longman.
- Krzeszowski, T. P. (1990): *Contrasting languages. The scope of contrastive linguistics*, Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- LA RAZÓN (1999): "50 millones de jóvenes brasileños estudiarán español como segunda lengua", *LA RAZÓN*, sábado, 4-IX-1999, p. 19.
- Li, L. (1999): *Errores de concordancia en la producción escrita de estudiantes chinos*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Lin, T.-J (1998): *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes adultos de español cuya lengua materna es el chino*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Lin, T.-J. (1999): "Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español", en I. Penadés Martínez (coord.): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español portugués y español chino)*, Madrid: Edinumen, pp. 97-114.
- Lin, T.-J. (2001): *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes taiwaneses*, Trabajo de Investigación Tutelado para el programa de doctorado en *Lingüística Aplicada*, no publicado, Universidad de Alcalá.
- Lin, T.-J. (2003): *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*, Tesis de Doctorado, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Mansilla Clemente, F. (1999): *Funciones del SE en español y portugués de Brasil: análisis contrastivo y análisis de errores*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Martín Morillas, J. M. (1997, 1ª ed.): "La lingüística contrastiva: desarrollo histórico, abarque, orientaciones, problemas, y métodos", J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Panorama de la lingüística actual*, Granada: Método Ediciones, pp. 153-171.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992): "Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. Anexo", *Suplemento al BOE núm. 253*, miércoles 21 de octubre de 1992, pp. 63-126.
- Moreno Fernández, F. (1995): "La enseñanza del español como lengua extranjera", Marqués de Tamarón (dir.), *El peso de la lengua española en el mundo*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 195-233.
- Paredes, F. (1999): "La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica", *Revista de Estudios de Adquisición de la lengua española*, 11, pp. 75-97.
- Payrató, Ll. (1985): *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*, Barcelona: Curial Edicions Catalanes / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Penadés Martínez, I. (1994a): *Esquemas sintáctico-semánticos de los verbos atributivos del español*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. (1994b): "Ser: de verbo sustantivo a morfema verbal en la tradición gramatical española", *Trivium. Revista de Estudios Humanísticos*, 6, pp. 223-244.



- Penadés Martínez, I. (1995): "La enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en el Bachillerato: reflexiones desde la lingüística", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 4, pp. 9-34.
- Richards, J. C. (ed.) (1974): *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*, New York: Longman.
- Rodríguez Plasencia, J. L. (1999): *Gran enciclopedia del disparate 2. Más burradas, gazapos y meteduras de pata estudiantiles*, Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Rojo, G. (1982): "En torno al concepto de articulación", *Verba*, 9, pp. 5-40.
- Rojo, G. (1983): *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga: Ágora.
- Saevinsdóttir, G. (2002): *Análisis de errores en la producción escrita de alumnos islandeses*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Salvador Mata, F. (dir.) (1999a): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades. (Sintaxis de la expresión verbal)*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salvador Mata, F. (1999b): "Desarrollo sintáctico en la expresión escrita", F. Salvador Mata (dir.), *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades. (Sintaxis de la expresión verbal)*, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 111-133.
- Salvador Mata, F. (1999c): "Variantes estructurales sintácticas en la expresión escrita", - F. Salvador Mata (dir.): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades. (Sintaxis de la expresión verbal)*, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 156-179.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (1999a): "Características sintácticas del texto escrito por alumnos con dificultades en el aprendizaje", F. Salvador Mata (dir.): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades. (Sintaxis de la expresión verbal)*, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 135-153.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (1999b): "Disfunciones sintácticas en la expresión escrita", F. Salvador Mata (dir.): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades. (Sintaxis de la expresión verbal)*, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 181-205.
- Sánchez-Prieto Borja, P. (1994): "El latín vulgar del siglo XX", *Pliegos de la Ínsula Barataria. Revista de Creación Literaria y de Filología*, 1, pp. 172-181.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I., Bermejo Rubio, I., Derouiche, N., García Oliva, C., Higuera García, M. y Varela Méndez, C. (1998): "Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)", *Carabela*, anexo al número 43, pp. 3-79.
- Selinker, L. (1969): "Language Transfer", *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 3, pp. 219-231.
- Tomazini, V. (1997): *Análisis de errores referidos a las categorías gramaticales en la producción escrita en español de alumnos lusohablantes brasileños*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.



- Tomazini, V. (1999): "Errores en algunas categorías gramaticales producidos por lusohablantes brasileños aprendices de esapañol", en I. Penadés Martínez (coord.): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español portugués y español chino)*, Madrid: Edinumen, pp. 55-77.
- Vázquez, G. E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

