

*Análisis de errores: problemas de categorización*¹

José M. BUSTOS GISBERT

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 40 años, muchos estudiosos de los procesos de adquisición han centrado sus esfuerzos en el problema del error en el uso de las segundas lenguas (en adelante, L2). Desde los trabajos de C. Fries y R. Lado sobre Análisis Contrastivo hasta las últimas publicaciones² dedicadas a la Interlengua, la bibliografía es amplísima. Con todo, buena parte de ella gira en torno a tres grandes ejes: en primer lugar, qué es un error; en segundo lugar, cuáles son las causas que lo originan; en tercer lugar, cuáles son sus efectos en la comunicación.

Las respuestas no son, ni mucho menos, homogéneas. Desde las tesis iniciales, según las cuales todo error se debía a la influencia negativa de la lengua materna (en adelante L1) hasta las últimas percepciones, en las que no hay consenso en lo referido al grado de influencia de la L1, existen casi tantas hipótesis como actitudes individuales ante la cuestión. En cualquier caso, todos parecen coincidir en que la interferencia no es la única fuente de los errores cometidos por los aprendices de idiomas.

Coincido plenamente con Dulay, Burt y Krashen³ cuando señalan las ventajas del Análisis de Errores (en adelante, AE). En primer término, se amplía el número de las posibles causas del error. En segundo lugar, el error, desde esta perspectiva, pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen. Es cierto que las ventajas son muchas, pero a estos autores tampoco se les ocultan los principales inconvenientes del método, que conviene destacar ahora. Primero, una cosa es

¹ Una primera versión de este trabajo se presentó como ponencia en el III Congreso de Lingüística General: *Lingüística para el siglo XXI*, celebrado en la Universidad de Salamanca en marzo de 1998.

² Por ejemplo, L. Selinker: *Rediscovering Interlanguage* (London: Longman, 1992).

³ H. Dulay, M. Burt y S. Krashen: *Language Two* (Oxford: Oxford University Press, 1982).

describir un error y otro muy distinta explicar las causas que los originan. Segundo, es difícil dar con un método fiable a la hora de clasificar los tipos de errores, por lo que se suele caer en frecuentes simplificaciones.

Para dar respuesta a los problemas planteados más arriba se ha intentado desarrollar modelos metodológicos fiables. Tomaré como ejemplo el que resume S. N. Sridhar⁴ en las fases siguientes:

- a) Determinación de objetivos.
- b) Determinación de los informantes.
- c) Selección del tipo de prueba.
- d) Identificación de los errores.
- e) Valoración estadística de los errores.
- f) Descripción de las causas de los errores.
- g) Identificación de las áreas de dificultad de la L2 a partir de los errores.
- h) Determinación del grado de irritabilidad producido por el error en el oyente.
- i) Deducción de las implicaciones didácticas.

La propuesta es atractiva pero origina numerosos interrogantes. En primer lugar, de los pasos b) y c) parece deducirse que la consideración misma de error puede derivar del tipo de estudiante cuya actuación se analice, y/o del tipo de prueba que se aplique. Cabe preguntarse si el hecho de que una desviación pase a ser considerada o no un error depende de la L1 de los aprendices. ¿Qué ocurre cuando el grupo de informantes no es homogéneo desde el punto de vista de su lengua materna? Además, si el error deriva de la prueba aplicada, ¿habrá que distinguir errores de competencia y de actuación según se trate de una prueba de conciencia lingüística o de uso? En segundo lugar, los pasos d), e) y f) sostienen la implicación más compleja. ¿En qué parámetros nos hemos de apoyar para decidir lo que es y lo que no es un error? En tercer término, el paso h) plantea una hipótesis atractiva pero poco consistente: efectivamente, los errores pueden provocar un grado determinado de irritación en el oyente, pero también es cierto que ese nivel no es el mismo en todos los posibles destinatarios de los mensajes. Así pues, habría que definir el universo receptor de los mismos antes de aplicar tal hipótesis. Finalmente, los pasos g) e i) son dependientes, al menos de todo el procedimiento anterior: si el error puede derivar de la naturaleza del informante y del tipo de prueba aplicada, las áreas de dificultad de la L1 y las implicaciones didácticas tendrán que ser definidas también desde estas dos variables, por lo que el nivel de extrapolación de resultados ha de ser realizado también desde ellas.

En cualquier caso, parece que la base de toda la insuficiencia analítica descansa en el concepto de error que se maneje. Por ello dedicaré las siguientes líneas a ese problema.

⁴ S. N. Sridhar: «Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal», en J. Fisiak (Ed.): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (Oxford: Pergamon, 1981), pp. 207-243.

2. EL CONCEPTO DE ERROR

Con más o menos precisiones, la mayor parte de los estudiosos acepta la definición de Error aportada por S. P. Corder⁵. Según él, se trata de una desviación sistemática y consistente que caracteriza el sistema lingüístico de un aprendiz en un nivel determinado; es un hecho inevitable y positivo: demuestra que el estudiante aprende y caracteriza su interlengua. Asimismo, distingue entre *Error*, *Mistake* y *Lapsus*. El segundo, *Falta* en algunas traducciones españolas, sería una desviación no sistemática y fácilmente corregible, debida normalmente a factores que influyen en la actuación: limitaciones de memoria, fatiga, interferencias emocionales, etc. El *Lapsus* se describe de modo menos preciso, pero puede entenderse que se trata de una desviación eventual, en absoluto sistemática, que parece tener su origen en la urgencia comunicativa. Sería similar a la efectuada por un hablante nativo sometido a la misma situación de habla. No obstante, como la definición es poco clara, podríamos limitar la distinción a Error/Falta. Para el primero, Sridhar acepta la definición de Corder, si bien precisa que se trata de un indicador del grado de internalización de las estructuras de la L2. En su opinión hay que reconducir el concepto de error. Así, es necesario definir algún tipo de criterio que nos permita determinar el grado de «seriedad» de los errores según cuanto contribuyan a oscurecer los propósitos comunicativos. No se trataría, pues, sólo de una desviación formal, sino que también habría que contar sus consecuencias desde un punto de vista comunicativo. Habría, entonces, que establecer una valoración cualitativa.

Corder utiliza el error como piedra angular sobre la que definir la interlengua o, en su terminología, el dialecto transitorio. Se trata de la lengua propia de los estudiantes, caracterizada por el error. De las propiedades que le asigna, nos interesa destacar tres: es sistemático; es usado por un individuo o por un grupo que ha recibido la misma instrucción; y a cada nivel de aprendizaje le corresponde un dialecto diferente. Esta concepción permite a M. P. Jain⁶ afirmar que las fuentes del error están en las estrategias de aprendizaje y en las de enseñanza.

La definición de Corder se merece, a mi juicio, alguna reflexión. En primer término, carecemos de claves que nos permitan identificar el grado de sistematicidad del error. Habría que considerar también el número de aciertos y el número de «evasiones»⁷ en el uso de determinado elemento lingüístico o comunicativo para poder decidir si se trata de una desviación sistemática o no⁸. El simple recuento de

⁵ S. P. Corder: «The significance of learners' errors», en *IRAL* 5 (1967), pp. 161-170. Posteriormente, este artículo fue recogido en S.P. Corder: *Error Analysis and Interlanguage* (Oxford: Oxford University Press, 1981). En este trabajo citaré siempre por la última edición.

⁶ M. P. Jain: «Error Analysis: Source, Cause and Significance», en J. C. Richards (Ed.): *Error Analysis: Perspectives of Second Language Acquisition* (London: Longman, 1984), pp. 189-215. Este artículo se presentó inicialmente en 1974 como ponencia en la Universidad de Edimburgo.

⁷ Esto es, el número de casos en los que el aprendiz ha evitado conscientemente el uso de tal elemento.

⁸ Por este camino parece que han ido los estudios de Análisis de Actuación, más específicamente los estudios de morfemas. Por ejemplo, H. Dulay y M. Burt: «Should we teach children syntax», en *Lan-*

apariciones del error no podría, pues, ser argumento suficiente para considerar como tal determinada desviación, con independencia de que se detecte en un solo miembro del grupo estudiado o en la totalidad del mismo.

En segundo lugar, no queda claro si el error se define en términos individuales o de grupo. Si, como parece deducirse de su definición de dialecto transitorio, es una desviación sistemática que se detecta en el uso demostrado por un conjunto de aprendices, debemos aceptar la tesis de Jain, referida a la dependencia del error de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, pero también debemos aceptar que la experiencia lingüística del aprendiz es esencial a la hora de definir errores. ¿Cuál es su L1? ¿Qué otras lenguas conoce además de la L2 que está aprendiendo? Según esto el nivel de homogeneidad del grupo se limita considerablemente. Por este camino, muchos de los estudios de errores realizados no podrían, en rigor, ser considerados como tales.

Finalmente, si a cada nivel de aprendizaje le corresponde un dialecto transitorio, habrá que colegir que también le corresponde un determinado tipo de error. El problema con el que se choca es inmediato: ¿cómo definimos tales niveles que, a su vez, nos permitan establecer los errores que les caracterizan? Me parece que ésta es la aportación más relevante de la propuesta de Corder. Demasiados estudios se efectúan sin tomar este factor en consideración⁹. Otros, aunque lo usan, simplemente distinguen niveles administrativos¹⁰. El problema tiene difícil solución. Sobre todo, porque no hay consenso a la hora de establecer el número de niveles en los que podemos dividir el aprendizaje ni, lo que es más importante, en el momento de cargarlos de contenidos.

Para dar con un concepto satisfactorio de Error habría que volver a las tesis de Sridhar en lo referido al grado de «seriedad», según cuánto incidan en los propósitos específicos de cada nivel de aprendizaje. Efectivamente, lo que deba ser considerado error en uno puede no ser tal en otro: si determinado contenido, de la naturaleza que sea, no forma parte de los objetivos específicos de un nivel, ¿debe ser considerado su uso incorrecto como un error? Por ejemplo, si entendemos que el uso del imperfecto de subjuntivo en oraciones de sustantivo forma parte de los objetivos propios de un Nivel 2, ¿debe considerarse error de los alumnos del Nivel 1 el hecho de que utilicen en su lugar el imperfecto de indicativo? En mi opinión la respuesta a esta pregunta debe ser necesariamente negativa. Coincido con Jain cuando afirma que el error tiene que ver con estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Por eso mismo dudo que tales estrategias puedan activarse en relación con un contenido no reconocible por el estudiante. Dicho de otro modo: el error no lo es por sí mismo, sino en relación con un determinado nivel al que le corresponde una descripción determinada de contenidos.

guage Learning, 23 (1973), pp. 245-258. Estos autores crean un sistema de valoración del uso correcto o incorrecto de determinados morfemas.

⁹ Podemos citar el caso de Sonsoles Fernández: *Interlengua y análisis de errores* (Madrid: Edelsa, 1997). En este trabajo «suma» los errores con independencia de que los alumnos pertenezcan a uno u otro nivel de aprendizaje.

¹⁰ Niveles fijados *a priori* por un centro de enseñanza con criterios no docentes sino administrativos.

La descripción conceptual ha de ser el segundo factor que nos permita reconducir el concepto de error. Con demasiada frecuencia, los errores se establecen sobre la base de una percepción muy reduccionista de contenidos, considerados normalmente sólo en su dimensión formal (léxica, semántica, fonética, morfológica, sintáctica y morfosintáctica). Sin embargo, en relación con cada nivel debemos partir de una descripción integral de los mismos¹¹. Han de ser definidos, al menos, desde dos puntos de vista: funcional y formal. Por lo que respecta a los funcionales, se deben distinguir los comunicativos y los sociolingüísticos. Los primeros hacen referencia a las áreas comunicativas. Mediante ellas se articula la dimensión pragmática del uso del idioma. Los contenidos sociolingüísticos tienen que ver con cómo afecta el entorno sociocultural a la configuración misma de los mensajes. Dentro de los contenidos formales, habrá que preocuparse por aquéllos de naturaleza gramatical, léxica, fonética y, también, textual y discursiva. Hay que explicitar qué conocimientos son imprescindibles para desenvolverse con las suficientes garantías en los entornos comunicativos, tal y como son descritos para cada nivel de aprendizaje.

En tercer término, para manejar un concepto realista de error debemos preguntarnos por quién los comete. Si, como veremos en el siguiente epígrafe hay consenso a la hora de aceptar la existencia de dos tipos de errores, interlingüísticos e intralingüísticos (*aunque no lo haya en el momento de establecer el grado de importancia de unos y otros*), debemos partir de la hipótesis de que el error¹² se define para grupos de usuarios establecidos en términos de L1. Es, sin duda, un concepto más restringido pero, por eso mismo, más atractivo desde un punto de vista didáctico. No afirmo ni niego que los errores de naturaleza intralingüística pueden coincidir con independencia de la L1, pero es indudable que deben sumarse a los interlingüísticos en el momento de valorar o caracterizar la interlengua de determinado grupo y de proponer la terapia necesaria para evitarlos.

Finalmente, quiero detenerme en el grado de sistematicidad exigible a la hora de establecer si nos encontramos o no ante un error. Creo que debemos considerar para el análisis todo aquello que suponga un uso apartado en relación con una definición de nivel dada. Una vez seleccionado el corpus de desviaciones, se podrá

¹¹ Tal definición ha de hacerse según las necesidades comunicativas y el comportamiento de los aprendices. Desgraciadamente, hasta donde mi conocimiento alcanza, carecemos de una definición de tales características para la enseñanza de nuestro idioma. No obstante, en la actualidad, un equipo de especialistas de la Universidad de Salamanca, compuesto por Alberto Buitrago Jiménez, Juan Eguiluz Pacheco, María Soledad Martín Martín y Clara María de Vega Santos ha desarrollado una descripción de dicho comportamiento en 13 niveles atendiendo, de un lado, a la capacidad comunicativa (incluyendo las áreas y entornos comunicativos y la organización discursiva), a la conciencia de aprendizaje y a la conciencia lingüística; y, de otro, a su comportamiento en relación con los cuatro canales de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. La publicación imprescindible de este trabajo cubrirá un vacío en los estudios referidos al aprendizaje del español lengua extranjera. La descripción de contenidos que, a continuación se propone está abiertamente inspirada en sus trabajos y desvelos. Desde aquí quiero expresarles mi agradecimiento más sincero y tributar mi homenaje a una labor en ocasiones poco reconocida.

¹² Y, por extensión, también la interlengua.

calibrar si nos encontramos ante un error o una falta, partiendo de dos criterios. El primero es de naturaleza cuantitativa; según él se podrá comprobar el grado de extensión dentro del grupo analizado. El segundo es de naturaleza cualitativa; se trata de comprobar y comparar tal uso incorrecto en relación con el número de usos correctos y con el número de evasiones que se puedan detectar. Así, por ejemplo, es posible dar con un uso cuantitativamente poco destacable y que, sin embargo, ha de considerarse como un error puesto que no se detectan casos de uso correcto y sí, sin embargo, otros en los que se ha aplicado una estrategia de evasión.

3. CAUSAS DEL ERROR

Si, como he señalado en el epígrafe anterior, no hay consenso en lo referido al concepto de error (al menos no de forma explícita), tampoco lo hay en lo que tiene que ver con las causas que lo originan.

Dos son las perspectivas que han orientado la discusión científica al respecto. De un lado, se ha analizado la naturaleza misma del error; esto es, si surge por motivaciones interlingüísticas (por influencia de la L1 del aprendiz) o por razones intralingüísticas (debidos a procedimientos de reordenación del saber conocido en relación con el sistema de la L2 en el momento del aprendizaje). De otro lado, se ha discutido acerca del peso y la importancia de cada uno de los tipos definidos más arriba.

Las posiciones iniciales al respecto las descubrimos en los primeros grandes representantes del Análisis Contrastivo (AC), C. Fries y R. Lado¹³. Parten de una concepción negativa del error, y defienden que su origen está en la transferencia a la L2 de rasgos característicos de la L1. A partir de este hecho, deducen que en el proceso del aprendizaje resultan más sencillos de asimilar aquellos elementos que se parecen más a los correspondientes en la lengua materna, y más difíciles los que se distancian de ella. Tal percepción dio lugar a la llamada Hipótesis Fuerte del AC, según la cual los errores se podrían predecir mediante la comparación sistemática de las dos lenguas.

Sin embargo, las investigaciones empíricas posteriores demostraron que no todos los errores eran explicables por razón de una interferencia negativa de la L1. De ahí surgió la llamada Hipótesis Débil del Análisis Contrastivo, para la cual ya no se trataba de predecir errores. A partir de un *corpus* se podría explicar buena parte de ellos, *a posteriori*, por efecto de una transferencia negativa.¹⁴

¹³ Me refiero, obviamente, a dos trabajos muy conocidos. Ch. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Ann Arbor MI: University of Michigan Press, 1945) y R. Lado: *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957).

¹⁴ R. Wardaugh: «The Contrastive Analysis Hypothesis», en *TESOL Quarterly* 4 (1970), pp. 123-130.

Describe las diferencias entre las dos versiones del AC. La fuerte pronostica, mientras que la débil explica las desviaciones.

Efectivamente, desde finales de los años 60, y sobre todo por influencia de los primeros trabajos de S. P. Corder se empieza a defender que hay otras causas que motivan el error más allá de la transferencia. En este sentido, deseo destacar dos aportaciones que me parecen ahora muy importantes. En primer lugar, su percepción de que el error de produce como resultado de la aplicación de determinados mecanismos o estrategias psicolingüísticas; dentro de ellas, la interferencia de la L1 sería una más. En segundo lugar, la importancia de la interpretación del error. Distingue Corder entre errores escondidos y visibles (*covert vs overt error*). Para evitar desviaciones en el estudio, necesitamos de procedimientos fiables de interpretación de los errores¹⁵. Sólo mediante ellos podremos decidir si son de naturaleza inter o intralingual.

Por esta línea son importantes las aportaciones de Dulay y Burt¹⁶ y de Dulay, Burt y Krashen¹⁷. Según ellos el número de errores debidos a la transferencia es mucho menor de lo que en principio se puede pensar y, además, afecta a parcelas muy limitadas de la L2. En su opinión, la mayoría de ellos se explica como errores de desarrollo: son muy similares a los que cometen los niños pequeños en el momento de aprender su L1¹⁸.

Por un vía muy similar transita M. P. Jain¹⁹, quien defiende que el estudio del error desde una perspectiva exclusivamente contrastiva es fragmentario e insuficiente. En su opinión, siguiendo muy de cerca a Corder, es muy frecuente que no

¹⁵ En palabras de L. Selinker: *Rediscovering Interlanguage*, op. cit., p. 160: «Summarizing, Corder points out that we need techniques which allow us to “correct” the sampling bias, techniques that will enable us to elicit information about the learner’s interlanguage».

¹⁶ H. Dulay y M. Burt: «Natural sequences in child second language acquisition», en *Language Learning*, 24 (1974), pp. 37-53. En nuestro país encontramos una postura muy similar en S. Fernández: *Interlengua y análisis de errores*, op. cit., p. 16: «Numerosas investigaciones, tanto en los años setenta como en los ochenta, han puesto de manifiesto que los errores debidos a la interferencia de la LM alcanzan como máximo un promedio del 33% del total de los errores producidos por los aprendices. Entre estos trabajos destacan los de Dulay y Burt (1974), que señalan apenas un 3% de errores de interferencia, 85% de «desarrollo» —o sea, los que coinciden con los de la adquisición de la LM—, y 12% de errores «específicos», propios de los aprendices, pero que no reflejan influencias de su L1. En otras investigaciones la proporción de los errores por interferencia sube hasta un promedio de un 33% (destaco entre ellas la de Flick (1980), realizada con hispanohablantes adultos, aprendices de inglés, en la que se observa un porcentaje de interferencias de un 34%). Las diferencias de esos porcentajes, en relación con los de Dulay y Burt se deben presumiblemente a la diferencia de edad, ya que en estos últimos el estudio se realiza con niños. (Véase Ellis 1985, 57 y 29)».

¹⁷ H. Dulay, M. Burt y S. Krashen: *Language Two* (Oxford: Oxford University Press, 1982). Especialmente en la p. 96: «Despite a long history of assumption the contrary, present research results suggest that the major impact the first language has on second language acquisition may have to do with accent, not with grammar or syntax». También en la p. 102: «The number of errors in second language performance that could be attributed to first language influence was far smaller than had been imagined previously». Finalmente, recordemos la p. 138: «The majority of the grammar errors second language learners make do not reflect the learners mother tongue but are very much like those young children make as they learn a first language».

¹⁸ También en esto secundan a S. P. Corder: *Error Analysis and Interlanguage*, op. cit., p. 7, donde afirma que algunas de las estrategias utilizadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser sustancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua.

¹⁹ M. P. Jain Art. Cit.

podamos distinguir si el error se origina por razones inter o intralingüísticas. Tal limitación tiene su origen en que carecemos de sistemas metodológicos con los que ordenar los errores de acuerdo con su origen y con la causa que los motiva; por ello, es necesario desarrollar modelos para la interpretación del significado de los errores. Desde esta postura, propone un principio de análisis intralingual. Según él, la mayor parte de los errores se explica porque el aprendiz efectúa procesos de simplificación del sistema de la L2. Estos, con frecuencia se traducen en una sobregeneralización de determinadas normas y principios. No se trata de una simple reducción de reglas, sino de un exceso en la aplicación de algunas ya conocidas.

En una dirección similar, J. P. Richards²⁰ propone una versión no contrastiva del análisis de errores. Según él, habría cuatro grandes tipos de errores intralinguales. En primer lugar estarían las sobregeneralizaciones. Parte de la definición propuesta para ellas por Jakobovits²¹: se trata del uso en una situación nueva de una estrategia previamente aprendida. Implica que el aprendiz crea una estructura desviada a partir de su conocimiento de otras. La sobregeneralización implica habitualmente una reducción del sistema de la L2. En segundo lugar cita la ignorancia de excepciones de las reglas. Se trataría de la aplicación de las reglas a contextos en los que no deben usarse. Son, normalmente, procesos de analogía. En tercer término estaría la aplicación incompleta de reglas. En este caso, el aprendiz utiliza parcialmente una regla; puede dar lugar a la expresión de mensajes correctos pero no adecuados. Finalmente estaría el desarrollo de reglas falsas. Debido a una comprensión inexacta de la L2, el aprendiz desarrolla hipótesis incorrectas sobre las reglas que la ordenan. Suelen tener su origen en el aula.

Desde los años 80, se vuelve a dirigir la mirada a la influencia de la transferencia en el proceso de aprendizaje, como nos lo recuerdan S. M. Gass y L. Selinker²². Efectivamente, el péndulo ha vuelto a bascular. Es interesante la aportación explicativa de S. Fernández, para quien el rechazo de la influencia de la L1 durante sobre todo los años 70 tiene mucho que ver con la reacción contra el conductismo como modelo explicativo del comportamiento psicolingüístico y al fracaso de los primeros trabajos contrastivos basados exclusivamente en la comparación de lenguas como eje de un análisis predictivo. En su opinión, la transferencia no deja de tener valor e importancia en el proceso de aprendizaje aunque pierda el papel central que se le otorgó en un principio²³.

²⁰ J. C. Richards: «A Non Contrastive Approach to Error Analysis», en *English Language Teaching*, 25-3 (1971). Reimpreso en J. C. Richards (Ed.): *Error Analysis: Perspectives of Second Language Acquisition* (London: Longman, 1984), pp. 172-187.

²¹ L. A. Jakobovits: *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues* (Rowley MA: Newbury House, 1970).

²² S. Gass y L. Selinker (Eds.): *Language Transfer in Language Learning* (Rowley MA: Newbury House, 1983).

²³ En una postura similar aunque más vencida hacia la defensa de la importancia de la transferencia se sitúa L. Selinker: *Rediscovering Interlanguage*, *op. cit.*, p. 172: «Even without the concept of habit, Lado's position can be reviewed as one extreme language transfer position, the view that second language learners rely almost exclusively on their NL (native language) in the process of learning a particular TL (target language). With attacks on this position gaining currency in the early 70's (cf. most par-

De hecho, los últimos estudios dedicados a la transferencia en absoluto le proporcionan una labor preponderante. La postura más extrema al respecto la defiende, entre otros, T. Odlin²⁴, quien resume en siete grandes rasgos el efecto de la transferencia, sea ésta positiva o negativa: se da en todos los subsistemas lingüísticos²⁵; se detecta en contextos formales e informales; se produce tanto entre niños como entre adultos; la distancia entre lenguas afecta a los procesos de transferencia; depende también de factores tipológicos; provoca la aparición de estructuras inusuales en el uso de la L2; y puede verse afectada por factores no estructurales, como por ejemplo la cultura, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, etc.²⁶

En cualquier caso, la importancia de la transferencia parece articularse en torno a seis grandes áreas.

En primer lugar, parece que la transferencia es muy frecuente cuando el elemento no existe en L1 o bien cuando hay una coincidencia sólo parcial. Estaríamos, pues, ante la ausencia de uso de determinadas formas de L2 por influencia de L1

En segundo lugar, el efecto de la transferencia es más amplio de lo que en principio se pensaba. No hay que fijarse solamente en los casos de simple transferencia negativa, sino también en los de transferencia positiva, omisión, sobreproducción y pérdida de elementos en la L2.

En tercer lugar, la L1 influye en la secuencia de interlenguas que se observan en los aprendices. La L1 actúa en la velocidad a la hora de superar momentos en la secuencia de interlenguas y en el número mismo de las etapas o interlenguas intermedias. En este sentido, puede ocurrir que la L1 se parezca a una de las interlenguas, por lo que ésta se mantendría más tiempo vigente.

En cuarto lugar, aunque haya coincidencias entre L1 y L2 en un elemento, éste no tiene por qué incorporarse necesariamente a la IL²⁷.

En quinto lugar, se tienden a transferir sobre todo los elementos no marcados de L1. Se trata de la llamada Hipótesis del Marcado Diferencial²⁸. Según ésta, resulta más difícil aprender elementos de L2 que no existen en L1 y que, además, están marcados. Además, el grado de dificultad depende de la intensidad de la marca.

ticularly Dulay and Burt 1973), the other extreme of the transfer hypothesis came to the fore, the view that language transfer is unimportant in creating IL (Interlanguage). Both these extremes have been successfully assailed by a number of scholars. For example, Gass (1979, 1984) has argued that language transfer is *not* a "all or nothing" phenomenon».

²⁴ T. Odlin: *Language Transfer* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

²⁵ Frente a quien defiende que existen campos especialmente predispuestos a transferir, como ocurre en E. Hatch: *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley MA: Newbury House, (1983).

²⁶ Parece que el resurgir de la importancia de la transferencia tiene mucho que ver con el desarrollo de los estudios de Interlengua.

²⁷ H. Zobl: «A Direction for Contrastive Analysis: The Comparative Study of Developmental Sequences», en *TESOL Quarterly* 16 (1982), pp. 169-183.

²⁸ Aparece descrita en F. R. Eckman: «The markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications», en B. Wheatley *et al.* (Eds.): *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium* (Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1985), pp. 3-21.

Finalmente, los elementos distintos en L2 pero no marcados no dan problemas en el proceso de aprendizaje.

En sexto lugar, la influencia de la L1 no sería homogénea. Dependería del grado de relación que mantiene con la L2. E. Kellerman²⁹ defiende que el uso de la transferencia está en relación con la consideración que el estudiante haga de la distancia entre la L1 y la L2: a menor conciencia de lejanía, mayor es la predisposición a la transferencia. Además, sigue, los estudiantes hacen un uso diferente de la transferencia según los niveles de aprendizaje

En conclusión, La L1 puede afectar a la secuencia de interlenguas de forma muy diversa: retrasa la aparición de una secuencia, provoca la aparición de subetapas, acelera el paso a otra secuencia, prolonga el período de errores, fosiliza el uso de una forma en desarrollo o extiende el alcance de una estructura aparecida en una etapa.

Como puede verse, las posturas en relación con el origen de los errores son muy diversas. Me ha parecido oportuno realizar una presentación, necesariamente muy resumida, para que el lector pueda hacerse una idea del verdadero estado de cosas. Obviamente, según cuál sea el punto de partida adoptado para cada trabajo concreto, los resultados a los que se llegan son necesariamente muy diversos. En cualquier caso, al menos parece que se pueden extraer varias conclusiones que, desde mi punto de vista pueden ser perfectamente operativas desde un punto de vista metodológico.

En primer lugar, la fuente que produce los errores no es homogénea. De forma general se puede afirmar que existen dos grandes tipos. De un lado, los que tienen su origen en la influencia del saber conocido en relación con otras lenguas distintas de la que se está aprendiendo. Coincidirían, de forma general, con los que han sido llamados interlinguales. No obstante, es necesario recordar que la transferencia no tiene un origen exclusivo en la L1 del aprendiz, sino que puede venir generada desde cualquier otra L2 que conozca el estudiante. En este sentido, muchas de las precisiones realizadas más arriba en relación con la transferencia afectarían también al conocimiento de otras lenguas alternativas³⁰. De otro lado, habría que citar los errores que surgen en el propio aprendizaje y en estrecha relación con las estrategias que lo organizan. Estaríamos, pues, ante los llamados errores intralinguales o de desarrollo. Sin embargo, no es suficiente aceptar su existencia tal y como la he descrito antes. Especialmente porque dentro de ellos habría que distinguir dos grupos bien distintos. Por un lado estarían los que son sustancialmente similares a los que

²⁹ E. Kellerman: «Towards a Characterization of Strategy of Transfer in Second Language Learning», en *Interlanguage Studies Bulletin*, 2 (1977), pp. 58-145.

³⁰ El problema es mucho más delicado de lo que parece y, desgraciadamente, no se le ha prestado la debida atención. Por poner un caso extremo, supongamos que analizamos los errores que cometen estudiantes bilingües, por ejemplo originarios de Barcelona, que estudian el francés como segunda lengua extranjera, y que han estudiado o estudian simultáneamente inglés como primera lengua extranjera. En el aprendizaje del francés, podríamos detectar hasta tres orígenes posibles para la transferencia. En su momento veremos ejemplos al respecto muy reveladores.

se detectan en el proceso de adquisición de la L1, en la línea con lo defendido con Corder. Por otro, encontraríamos los que derivan del proceso mismo de aprendizaje. Por poner un ejemplo, errores como los que describía Richards como el resultado de la aplicación de reglas falsas sólo tienen sentido si se analizan desde la perspectiva de un método específico de enseñanza.

La discusión sobre cuáles de estos errores son cuantitativamente más importantes me parece irrelevante. En mi opinión la respuesta no es unívoca, como han querido hacernos creer algunos trabajos y, en ningún caso, cabe aceptar una postura apriorística al respecto³¹. Si se quiere efectuar un estudio de errores consistente, en el cual demos la relevancia que se merecen a los errores de uno y otro tipo se deben considerar al menos dos grandes factores.

Primero, ha de tenerse en cuenta tanto la L1 de los aprendices como su posible conocimiento de otras L2. Si aceptamos la tesis³² de que el grado de cercanía o lejanía entre la L1 y la L2 incide en los procesos de transferencia, el corpus de análisis ha de ser homogéneo desde esta perspectiva. Necesariamente una buena parte de los errores de determinados aprendices diferirá de la de otro grupo cuya L1 sea diferente. Consecuentemente, las conclusiones a las que podremos llegar serán también diferentes.

Segundo, el tipo de error que puede aparecer varía según la instrucción recibida y el nivel de conocimiento que tenga, presumible o efectivamente, el grupo de aprendices. Por ello, el corpus de análisis debe ser también homogéneo desde este punto de vista. En este sentido, me parece oportuno recordar a Corder cuando distingue *Input vs Intake*. Con *Input* hace referencia a los contenidos externos definidos para un curso, al *syllabus* al que enfrentamos al aprendiz. Otra cosa muy diferente es el *Intake*, que sería la parte de esos contenidos que efectivamente asimila el alumno. Por ello, no es posible establecer una relación biunívoca entre *Input* y *Output* (lo que el estudiante efectivamente utiliza)³³. El desequilibrio entre *Input* e *Intake* puede deberse a dos razones: bien porque los contenidos o la presentación de los mismos es defectuosa, bien porque, aun cuando los datos y la presentación sean adecuados, el estado psicológico del aprendiz no le permite asimilarlos. Se fija Corder especialmente en la primera posibilidad: es posible que los contenidos se presenten de manera prematura, de modo que nunca llegarán al *Intake*; puede también suceder lo contrario: que no se presenten contenidos cuando el *Intake* efectivamente los necesita. La reflexión de Corder es fundamental: un exceso de contenidos innecesarios puede ser una fuente de errores, como también lo es el hecho de no proporcionar los contenidos necesarios para un momento dado del proceso de aprendizaje.

Obviamente, esta aportación, esencial por otra parte, sólo es aplicable si se acepta que a determinados niveles les corresponden determinados contenidos.

³¹ Por la misma razón se ha superado la versión fuerte del AC. Su apriorismo ha sido refutado por el análisis concreto de diferentes *corpora*.

³² Y, en mi opinión, es perfectamente razonable.

³³ S. P. Corder: *Error Analysis and Interlanguage*, op. cit., p. 58: «Learners do not immediately learn what the syllabus prescribes should be learnt at that point».

Considerando cuáles son los objetivos y necesidades que se corresponden a cada nivel de aprendizaje podremos explicarnos mucho mejor cuáles son los tipos de errores y las causas que los originan. Si, por ejemplo, estudiamos la actuación de un grupo de aprendices de nivel inicial que simplemente aspiran a satisfacer sus necesidades comunicativas de Supervivencia³⁴, a los cuales les hemos invitado a que se preocupen más de la comunicabilidad de los mensajes que de su corrección formal, lógicamente daremos con errores de una naturaleza y un origen determinado. Sin embargo, si nos enfrentamos al estudio de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel superior, que han alcanzado un grado de competencia comunicativa muy elevado y que aspiran a dotar a sus emisiones de un alto grado de corrección formal y discursiva, veremos que los errores serán de una naturaleza y un origen muy distinto. Si esto es cierto, no parece oportuno que en un estudio de errores mezclemos muestras heterogéneas en relación con el nivel de conocimientos de los aprendices.

4. INVENTARIOS DE ERRORES

Uno de los objetivos de los diferentes trabajos de análisis de errores realizados hasta la fecha ha sido proporcionar una tipología de errores que resulte metodológicamente útil. Según Isabel Santos Gargallo³⁵ la creación de las taxonomías de errores tienen como objetivo deducir las áreas de dificultad con las que topa un grupo de aprendices homogéneos en cuanto a su L1 al enfrentarse a una L2.

El problema de los inventarios es especialmente espinoso y tampoco hay acuerdo en relación con él. En cualquier caso, las tipologías que se han propuesto son muchas³⁶ y varían de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. De manera general se pueden distinguir cinco tipos de clasificación³⁷.

En primer lugar estarían las tipologías que se sustentan en una *criterio descriptivo*. Se fijan en cómo se ve afectada la estructura superficial del mensaje³⁸. Se

³⁴ Entendidas éstas tal y como las define el Consejo de Europa, por manejar un nivel reconocible para todos los lectores.

³⁵ I. Santos Gargallo: *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva* (Madrid: Síntesis, 1993), p. 91: «Uno de los objetivos fundamentales del análisis de errores fue establecer un inventario de los errores más frecuentes valorando la importancia y gravedad de los mismos, con el objetivo de señalar las áreas de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua para un determinado grupo de estudiantes con idéntica lengua nativa».

³⁶ S. Fernández: *Interlengua y análisis de errores*, *op. cit.*, p. 29 nos recuerda las más conocidas: «Estas clasificaciones varían de acuerdo con el objetivo de la investigación (...); las más usuales obedecen a los siguientes criterios (Corder 1972, ed. 1981, 35, Bantas 1983 135-143, Dulay *et al.* 1982 ed. 1985, 197-258, Frei 1929, Stendhal 1973)...».

³⁷ Para esta presentación, necesariamente resumida, de los diferentes inventarios, sigo en lo esencial a I. Santos Gargallo: *Análisis Contrastivo...*, *op. cit.* y a S. Fernández: *Interlengua y análisis de errores*, *op. cit.*

³⁸ Entre los defensores de esta propuesta estarían, entre otros, I. Santos Gargallo: *Análisis Contrastivo...*, *op. cit.*, y H. Dulay, M. Burt y S. Krashen: *Language Two*, *op. cit.*

distinguirían cuatro clases de errores: omisión, adición, formación errónea y violación de orden oracional. Los errores por omisión se caracterizarían por la ausencia de un elemento lingüístico. La adición se explica por la presencia errónea de un elemento lingüístico. Dentro de ella se distinguen tres opciones: la adición simple; la doble marca, que consiste en la acumulación de dos elementos que cumplen una misma función; y la regularización de formas, que tiene que ver con la eliminación de excepciones correspondientes a una regla. La formación errónea tiene que ver con la construcción de hipótesis morfológicas erróneas. Finalmente, la violación del orden oracional tiene que ver con la ordenación incorrecta de los componentes lingüísticos.

Esta propuesta taxonómica quiere voluntariamente alejarse de las causas que explican el error (su origen inter o intralingüístico) y, de esa forma, obviar los problemas de interpretación que sugería Corder, para ceñirse al resultado directo en el plano de la actuación. Su defecto principal es que no permite realizar deducciones directas que beneficien al objetivo último del análisis: facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar las técnicas de enseñanza de segundas lenguas.

En segundo lugar se suelen citar las clasificaciones inspiradas en un *criterio pedagógico*. Tiene su punto de partida en Corder, cuando diferencia entre errores sistemáticos (o propiamente dichos) y transitorios (también llamados faltas), fosilizados y no fosilizados, de desarrollo o por transferencia, etc. Sin embargo, estrictamente no se trata de una taxonomía, sino de una nómina de conclusiones. Distinguir entre error y falta, ya lo he dicho antes, sólo es posible a partir de un corpus previamente clasificado. Por ello, desde un punto de vista metodológico esta propuesta resulta insuficiente.

En tercer lugar estarían las clasificaciones realizadas a partir de un *criterio lingüístico*, que toman como base los subsistemas y las categorías afectadas. Según él se suelen distinguir errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, morfosintácticos léxicos y semánticos. Es un modelo utilizado con muchísima frecuencia, aunque insuficiente, puesto que sólo da cuenta del componente gramatical, y deja de lado el componente que llamaré pragmático-discursivo³⁹.

³⁹ En nuestro país es, sin duda, el que se ha utilizado con más frecuencia. En los dos estudios más importantes, sin embargo, se observa que sus autoras son conscientes de las insuficiencias del mismo. Efectivamente, I. Santos Gargallo: *Análisis Contrastivo...*, op. cit. p. 96 lo utiliza de forma explícita: «En el capítulo 3.9 proponemos un estudio empírico fundamentado en la metodología de Análisis de Errores, cuyo corpus de datos es descrito y analizado siguiendo una taxonomía de corte gramatical». Pese a esta afirmación, junto a los errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos incluye otras dos categorías: ortográficos y pragmáticos. Sin duda esta incorporación parece tener que ver con la insuficiencia de la taxonomía; sin embargo, me parece poco afortunado afirmar que su consideración ayuda a medir la competencia gramatical del estudiante; entre otras cosas porque la pragmática nada tiene que ver con dicha competencia. Por su parte, S. Fernández: *Interlengua y análisis de errores*, op. cit., p. 243 también es consciente de la limitación, por lo que defiende el uso de una clasificación mixta, no exclusivamente gramatical: «Se elaboró una (clasificación), a título experimental, teniendo en cuenta una descripción estructural funcional de la lengua y ampliando el campo al dominio léxico y discursivo y no sólo a los aspectos morfosintácticos». Aunque resulta desafortunado dar a entender que el dominio léxico es ajeno a la organización estructural de la lengua, sí es cierto que la autora

En cuarto lugar, estarían las efectuadas sobre la base de un *criterio comunicativo*. De nuevo, en el origen está Corder cuando establece dos tipos errores según este parámetro: locales, si afectan a elementos individuales del mensaje, por lo que no llegan a romper la comunicación; y globales, cuando llegan a romper la comunicación. El problema de esta hipótesis es que tiene más que ver con lo que se entiende como valoración de la gravedad del error, que sólo se puede efectuar después de una clasificación e interpretación de los errores. Por tanto, nos hallamos ante las mismas limitaciones señaladas para las taxonomías citadas en segundo lugar⁴⁰.

En quinto lugar, estarían las que surgen de un *criterio explicativo*, atendiendo a las causas genéricas que explican el error. Se pueden distinguir dos grupos genéricos: interlingüísticos, si tienen en su origen algún proceso de transferencia; o intralingüísticos si tienen su origen en la L2 que se está estudiando. Parece que se trata del procedimiento más cercano a las causas reales del error. Su principal limitación es que se sustenta sobre todo en los procesos interpretativos que efectúa el investigador. Sin embargo, utilizarlo tiene como ventaja que nos permite superar la dificultad añadida que planteaba Corder al distinguir entre errores visibles y ocultos. Quiere ir más allá de la estructura superficial de las emisiones de los aprendices. Merced a ello podemos alcanzar una percepción más amplia de la naturaleza del error⁴¹.

5. UNA PROPUESTA PARA UNA TAXONOMÍA DE DESVIACIONES

Coincido plenamente con Sonsoles Fernández cuando comprueba que ninguna de las propuestas existentes hasta ahora resulta plenamente satisfactoria en el momento en el que el investigador procede a analizar un corpus específico de datos. Efectivamente, el modelo mixto nos proporciona resultados metodológicamente mucho más adecuados.

proporciona una mejora sustancial a la taxonomía. Divide cuatro grandes bloques de errores: léxicos (donde distingue forma y significado, con lo que reduce a un tipo los errores tradicionalmente denominados léxicos y semánticos); gramaticales (aquí incluye los errores morfológicos, sintácticos y morfosintácticos, así como los que tienen que ver con la estructura oracional); discursivos (donde se plantea los errores que superan el nivel estrictamente oracional) y gráficos (coincidentes, de forma general con los ortográficos de Santos). La mejora es importante, si bien olvida considerar los errores de naturaleza pragmática en su exposición. El argumento estructural le sirve para clasificar en primera instancia el *corpus*. A continuación, utiliza un segundo modelo de ordenación según las causas que explican el error. En él parte de una distinción general entre errores inter o intralingüales.

⁴⁰ Para la valoración del error se puede consultar S. Johansson: «The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach», en J. Svartvik (Ed.): *Errata: Papers in Error Analysis* (Lund: Gleerup, 1973), pp. 102-114; G. Vázquez: *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera* (Berlín: Peter Lang, 1987); M. Burt y C. Kiparsky: *The Gooficon. A Repair Manual of English* (Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1973); y M. Olsson: «The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation», en Svartvik (Ed.): *Errata: Papers in Error Analysis* (Lund: Gleerup, 1973) pp 79-98.

⁴¹ Por otro lado, el hecho de que se trate de un criterio explicativo no lo invalida en absoluto. En este sentido estoy en completo desacuerdo con H. Dulay, M. Burt y S. Krashen: *Language Two*, op. cit. cuando afirmaban que una caso es clasificar y otra explicar. El hecho mismo de incluir un caso dentro de un grupo clasificatorio implica ya que se pueda entender que hay una explicación al respecto del error.

Lo que viene a continuación es una propuesta tipológica que aspira ser metodológicamente útil. Con todo, si queremos que el trabajo sea aceptable debe respetar las limitaciones planteadas más arriba en lo que se refiere a la configuración del corpus. Por ello, para el desarrollo de esta hipótesis, se ha sometido la selección del *corpus* que sirve de punto de partida a unos criterios muy restrictivos. En lo referido a la L1, se ha limitado el estudio a aprendices de anglohablantes, específicamente de inglés británico. Se ha recogido una muestra homogénea de actuaciones limitada a un universo de diez aprendices⁴². A todos se les exigió redactar una carta con las siguientes indicaciones:

Usted ha recibido una carta de un amigo español en la que le comunica que por fin, tras muchos esfuerzos, ha obtenido el puesto de trabajo que tanto deseaba. Escriba una carta a su amigo. En ella deberá:

- Expresar los sentimientos que experimentó al recibir la carta.
- Felicitar al amigo por su éxito y actual situación.
- Contar cómo le han ido las cosas desde la última vez que se vieron.
- Manifestar sus deseos de verlo.
- Proponerle pasar juntos las vacaciones.

La carta debía tener una extensión entre 150 y 200 palabras. En relación con ello, la muestra, cuantitativamente, es como sigue:

Texto 1:	179 palabras.
Texto 2:	155 palabras.
Texto 3:	139 palabras.
Texto 4:	162 palabras.
Texto 5:	235 palabras.
Texto 6:	141 palabras.
Texto 7:	207 palabras.
Texto 8:	159 palabras.
Texto 9:	205 palabras.
Texto 10:	172 palabras.
Media:	176 palabras.

Para garantizar que la muestra es correcta en lo referido al grado de dominio de nuestra lengua exhibido por los aprendices, las redacciones han sido seleccionadas de entre candidatos que se presentaron a las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español⁴³. Realizaron la prueba en el centro de Londres,

⁴² Esta limitación cuantitativa no nos permitirá, obviamente, poder distinguir si se trata, siguiendo la terminología de Corder, de errores o de faltas. Sin embargo, si nos proporciona desviaciones suficientes para poder proponer una taxonomía.

⁴³ Título oficial acreditativo de un grado de dominio intermedio de la lengua española, expedido por el Ministerio de Educación y Cultura

en la convocatoria correspondiente al mes de mayo de 1992. Todos ellos recibieron el Diploma Básico de Español, según el cual se les acredita un conocimiento intermedio de nuestra lengua⁴⁴. Además alcanzaron unos resultados entre el 70% y el 80%⁴⁵. Globalmente, por tanto, se puede presuponer que tienen un nivel de conocimiento similar de nuestra lengua. Se eligió además a cinco candidatos de sexo masculino y a cinco de sexo femenino. Finalmente, la selección se hizo considerando que la calificación que recibieron fuera muy similar. Téngase en cuenta que cada examen es corregido por dos evaluadores independientes, cada uno de los cuales emite una calificación. Sólo se considera que la evaluación es válida si entre las dos notas no hay una diferencia superior a 2. La nota máxima que se puede alcanzar es de 15. Se escogieron las redacciones entre los candidatos que habían alcanzado entre 10 y 12, puesto que corresponderían a un grado de corrección/adecuación entre el 66% y el 80%, que se puede poner en correlación con el resultado global alcanzado en la totalidad del examen. Las calificaciones recibidas fueron las siguientes⁴⁶:

Texto 1: 12 (H).
 Texto 2: 11 (H).
 Texto 3: 10 (H).
 Texto 4: 10 (M).
 Texto 5: 11 (M).
 Texto 6: 12 (H).
 Texto 7: 12 (M).
 Texto 8: 12 (M).
 Texto 9: 12 (M).
 Texto 10: 11 (H).

Media: 11.3 (75% de acierto)

A continuación se procedió al recuento de los desviaciones. Se detectó un total de 188⁴⁷, si bien hay que puntualizar que, desde el principio se optó por renunciar a incluir en la lista los errores de ortografía que tienen que ver con las re-

⁴⁴ Obviamente, decir Intermedio no es decir demasiado. Se informa de este hecho para que el lector tenga una idea general del nivel de exigencia de este examen. Para tener una conciencia exacta de los contenidos exigidos puede consultarse la *Guía para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera*, editada en 1992 por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y cuya redacción fue responsabilidad de un equipo de especialistas de la Universidad de Salamanca.

⁴⁵ Debe recordarse que para conseguir el Diploma es necesario un mínimo de un 70% de aciertos.

⁴⁶ La calificación se hace sobre la base de cuatro parámetros: Adecuación (hasta 3 puntos); Corrección gramatical (hasta 4 puntos); Corrección léxica (hasta 4 puntos) y Estructura discursiva (hasta 4 puntos). Se indica junto a la calificación el sexo del candidato.

⁴⁷ El proceso de verificación se realizó en el marco de un curso de doctorado impartido durante el curso 1996/97, titulado *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores* ofrecido por el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca. Desde aquí quiero rendir homenaje a ese grupo de alumnos que tanto me ha ayudado a escribir estas líneas.

glas de acentuación⁴⁸. Desde un punto de vista cuantitativo se repartían de la siguiente manera:

Texto 1:	19
Texto 2:	19
Texto 3:	17
Texto 4:	29
Texto 5:	25
Texto 6:	21
Texto 7:	23
Texto 8:	14
Texto 9:	9
Texto 10:	12

Lógicamente, de momento estoy utilizando «error» como sinónimo «desviación», puesto que, estrictamente, el de error habría que reservarlo para aquéllas de naturaleza sistemática. Obviamente, hasta después del análisis de resultados no se podría concluir qué es y qué no es error. Es evidente que lo limitado de esta muestra no permitiría alcanzar tales conclusiones. Sin embargo quiero recordar que el objetivo ahora es ofrecer una taxonomía⁴⁹.

A) ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS

Una vez realizado el estudio del corpus, un primer grupo de errores (Un total de 107) se ha clasificado como resultado de un proceso de transferencia. Veamos qué subgrupos se incluyen dentro de este bloque⁵⁰.

1. *Interferencias que tienen su origen en la lengua materna del usuario.* Estamos ante aquellos casos en los que los errores se producen como resultado de la transferencia negativa de formas y usos propios del inglés. Hay que distinguir, a su vez, tres posibilidades.

- 1.1. *Interferencias Simples.* Se producen en aquellos casos en los que, habiendo una correspondencia entre la estructura de la L1 y la L2, se transfiere la versión de la L1 al uso de la L2. Se detectan tanto en la construcción formal como en la construcción funcional y gramático discursiva de los mensajes⁵¹.

⁴⁸ El número de errores era elevadísimo (como, por otro lado, no podía ser de otra manera) y su origen parece evidente: la ausencia de acentuación en inglés. Preferí centrarme en otros errores cuya filiación podía ser mucho más difícil de dilucidar.

⁴⁹ Los textos utilizados aparecen transcritos al final de este trabajo.

⁵⁰ Sólo voy a citar algún ejemplo que sirva para ilustrar la clasificación.

⁵¹ Se indica en letra cursiva el fragmento textual que interesa en la categorización de los errores. Es frecuente que la desviación no aparezca aislada, sino combinada con otras. Junto a cada ejemplo se consigna el número del texto al que corresponde.

1.1.1. *Gráficas y Ortográficas*⁵². Transferencia de la grafía de lexías de la L1:

Yo sentía muy alegre después de *recebir* la carta tuya... (5)

29 de *Mayo* de 1992... (8)

1.1.2. *Léxicas*. Transferencia directa de una lexía propia de la L1:

Para mí todo *está* bien... (4)

He tenido *buen* éxito en los exámenes... (8)

Fui a Amsterdam *para una* vacación... (10)

1.1.3. *Morfológicas*. Transferencia de usos y construcciones morfológicas propias de la L1:

Tú méritas el éxito... (5)

No *habían* muchas cosas de interés conmigo... (5)

1.1.4. *Morfosintácticas*. Transferencia directa de condiciones morfosintácticas de la L1:

No te preocupes si resulta imposible, pero *escribirme* pronto... (2)

1.1.5. *Sintácticas*. Transferencia directa de modelos sintácticos de la L1:

Muchas cosas han cambiado... (3)

Pienso de comprar un piso... (4)

Podremos pasar una semana juntos *a* tu casa... (7)

Cuando *estés no tan ocupado*... (10)

1.1.6. *Semánticas*. Elección de una acepción incorrecta que en la L1 corresponde a la lexía utilizada:

Pues, aquí, mi novia Fiona ha encontrado un trabajo... (1)

Quedé dos semanas con toda la familia... (4)

Creo que *temprano* me voy a cambiar... (6)

Podemos *encontrar* en algún sitio... (10)

1.1.7. *Pragmático discursivas*. Pueden tener que ver con la elección que una variante pragmática propia de la L1; en los casos concretos que se han estudiado, tal hecho se traduce habitualmente en una

⁵² Ya apunté más arriba que renunciaba a presentar en el trabajo los errores ortográficos. Sin embargo, lógicamente habría que incorporarlos aquí.

transferencia negativa de un registro inadecuado por influencia de la L1. Así ocurre en el ejemplo siguiente, donde el usuario selecciona un registro demasiado formal por influencia del inglés:

He tenido mucho placer de recibir tu carta... (4)

Las transferencias pragmáticas pueden afectar también a la formulación intencional, como ocurre en el caso siguiente, donde el usuario propone un plan a su destinatario:

Entonces, ¿vamos a pasar juntos las vacaciones...? (1)

La transferencia discursiva afecta a la construcción textual del escrito. Es muy frecuente que se resienta la puntuación del mismo, como aquí:

Querido Pepe,... (3)

Otras noticias –la semana pasada compramos un coche... (3)

1.2. *Interferencias compuestas por bifurcación.* Suceden en aquellos entornos en los que no se detecta una relación biunívoca entre la L1 y la L2. Un elemento de la L1 tiene su correspondiente compuesto en una dicotomía de la L2. Parece que este tipo de errores se detectan sólo en el plano formal de la lengua, aunque puede tener sus efectos pragmático discursivos.

1.2.1. *Bifurcación léxico-semántica.* Una lexía de la L1 tiene su correspondiente en una oposición doble en la L2⁵³:

Sentí muy feliz al verla... (2)

Mi apartamento *está* muy pequeño... (4)

Bueno, tengo que *ir* ahora (7)

1.2.2. *Bifurcación morfosintáctica*⁵⁴. Una unidad morfosintáctica de la L1 se desdobra en dos unidades de la L2. Piénsese en las oposiciones Indicativo/Subjuntivo o Imperfecto/Indefinido, inexistentes en inglés:

Creía que me *hubieras* olvidado... (1)

Es estupendo que *has* obtenido este puesto... (4)

Yo *sentía* muy alegre después de recibir la carta tuya... (5)

Era un encanto recibir tu carta de anteayer... (6)

⁵³ En el estudio, como no podía ser de otra manera, son muy frecuentes los que derivan de que el verbo inglés *To Be* se transforma en español en la opción *Ser/Estar*.

⁵⁴ Aunque en la muestra no se han encontrado, es previsible pensar que podrían aparecer bifurcaciones solamente morfológicas, por lo que en la propuesta clasificadora final se ha incluido esta opción.

- 1.2.3. *Bifurcación sintáctica*. Un modelo sintáctico de L1 tiene un correspondiente doble en L2⁵⁵. Se ha establecido una diferencia con las bifurcaciones léxico semánticas cuando afecta a las llamadas palabras vacías:

Tengo poco tiempo *por* el cine... (4)
 Estaba muy contento *para* recibir tu carta... (10)

- 1.3. *Interferencias compuestas por inexistencia*. Se trata de aquellos casos en los que un elemento lingüístico de la L2 no existe en la L1. Por influencia de ésta, se tiende a omitirlo en el uso de la lengua que se está aprendiendo. En la muestra son muy frecuentes los casos referidos al uso de la preposición A con objeto directo de persona:

Fue a Francia para *ver mis padres*... (4)
 Tendré que *cuidar el niño*... (5)

2. *Interferencias que tienen su origen en otra segunda lengua*. Estamos ante aquellos casos en los que los errores se producen como resultado de la transferencia negativa de formas y usos de otra lengua, distinta de la materna, conocida por el aprendiz. Estrictamente podrían aparecer todos los grupos clasificatorios que he apuntado en relación con el primer bloque. No parece necesario recordarlos de nuevo, puesto que, esencialmente, funcionan de la misma manera. En la muestra analizada se han encontrado transferencias derivadas de un hipotético conocimiento del francés y del italiano. En el primer caso se trata de dos transferencias léxicas:

Apropos de eso, tengo ganas de verte... (2)
 Compramos un coche *neuve*... (3)

En cuanto al italiano, las detectamos tanto de naturaleza léxica como sintáctica. Se ha concluido que el origen de las desviaciones es el mismo puesto que se encuentran en la misma fuente:

Tú *meritas* el éxito... (5)
 Espero que vengas *en* Inglaterra (5)

B) ERRORES INTRALINGÜÍSTICOS

Un segundo grupo de errores (Un total de 65) se explican desde procesos de naturaleza intralingüística. Su origen no está en la transferencia sino en procedimientos directamente relacionados con el conocimiento parcial de la L2. Se observa

⁵⁵ En la muestra, la correspondencia *For* frente a *Por/Para*.

que pueden afectar al sistema formal o a la construcción pragmático discursiva. Por ello, distinguiré dos grupos genéricos.

1. *Errores intralingüísticos formales*. Se manipula el sistema formal de la L2 mediante la aplicación de seis mecanismos que a continuación se enumeran:

1.1. *Errores intralingüísticos formales por acumulación*. Se combinan de forma simultánea dos formas alternativas que pueden utilizarse con una función similar:

Cuidar al niño *por la duración* de una semana... (5)
Me gustaría *verte en dentro de poco*... (10)

1.2. *Errores intralingüísticos formales por confusión*. La falta de control sobre el sistema de la L2 tiene como resultado que un elemento se sustituya por otro formalmente cercano. Es un mecanismo muy repetido en la muestra. Pueden ser confusiones de naturaleza *léxica*. En este caso, se suelen observar confusiones entre palabras que pertenecen a un mismo campo léxico:

Es *verídico* que Tony, mi padre, va quedándose más calvo... (1)
Voy a cambiar el trabajo quizás en el *ultramarino* (6)

La confusión de variantes *morfológicas* es también frecuente, especialmente en lo referido a las personas del paradigma verbal. La complejidad del sistema de personas verbales de nuestra lengua frente a la del inglés puede tener mucho que ver:

Pero como *saltó* al recibir tu carta... (1)
Ojalá que me *hubiera* ido las cosas bien... (2)
Me parece que el puesto de trabajo *estaré* muy interesante... (8)

También las encuentro de origen *morfosintáctico*, especialmente en lo que afecta a los valores temporales de las formas verbales⁵⁶:

Sería posible que te *visite* el mes que viene... (2)
Tenía ganas de llamarte (...) pero no *podría*... (5)
Sabía que un día lo *hacías*...(8)

Finalmente, un ejemplo de confusión *sintáctica*:

Podrías venir *de verme* en Inglaterra... (3)

⁵⁶ Por ejemplo, la confusión entre imperfecto y condicional.

- 1.3. *Errores intralingüísticos formales por hipótesis falsa.* Se trata de un caso específico de confusión según el cual el aprendiz formula hipótesis aproximativas de unidades lingüísticas de naturaleza léxico semántica. Afecta normalmente a fórmulas y frases hechas. Así:

¡Horabuena!... (6)
 Afanándome cada día por pocos granos... (6)
 Tengo que decir «muchos felices»... (7)

- 1.4. *Errores intralingüísticos formales por regularización.* Se traducen en la aplicación incorrecta de una regla conocida con excepciones desconocidas. Se trata de la aplicación un principio de analogía:

muchísimo suerte... (2)
 Y ir a bailar... (4)
 Poderíamos ir a Cadaqués... (4)
 Tendré cuidar el niño... (5)

- 1.5. *Errores intralingüísticos formales por simplificación.* Las diferencias que existen en el sistema de la L2 sufren un proceso de simplificación. La distinción entre una forma simple y otra complejas sufre una simplificación, de modo que la primera sustituye a la segunda.

Ojalá que me hubieran ido las cosas tan *bueno* como tú... (2)
 Aquí en Londres hay *tan* sitios a visitar... (3)
 Después mucho tiempo... (6)

Puede ocurrir que no haya una relación de simplicidad/complejidad formal, sino de uso: como una de ellas se utiliza con más frecuencia, llega a sustituir totalmente a la segunda:

Mi hermano Dominic, al que *ya* no conoces... (1)
 Pero todavía podemos celebralle... (6)

- 1.6. *Errores intralingüísticos formales por sobregeneralización.* Se transfiere un saber conocido a un entorno donde no es aplicable. Se sustenta en un proceso de presuposición hipergeneralizador según el cual hay una correspondencia entre un contenido y una forma concreta en todos los casos. No se trata tanto de un proceso de regularización de una regla como de su transferencia libre de un entorno comunicativo a otro. Así, puede ocurrir que se presuponga que el pronombre LO funciona como pronombre de objeto directo en todos los casos posibles:

El paisaje es muy parecido a *lo* de Irlanda... (1)

Que el presente de subjuntivo puede sustituir al condicional en todos los casos:

Pudieras venir a Barcelona... (4)

O que el adverbio MUY se puede combinar con cualquier adjetivo, con independencia de que sea semánticamente un absoluto:

Estaba muy encantada... (7)

2. *Errores intralingüísticos pragmático discursivos.* Se manipula la construcción pragmático discursiva de la L2. Se pueden producir fenómenos de los seis tipos que hemos citado antes en el caso de los errores intralingüísticos formales. Así, hay casos de confusión por desconocimiento de la construcción de determinadas partes del discurso. Por ejemplo en el caso de la fecha en una carta:

Mayo 1992 en Londres... (1)

También pueden aparecer hipótesis falsas en lo relacionado con determinadas fórmulas propias de tipos y géneros de discurso específicos:

Muy amigo Miguel... (6)

Se podría entender que es una sobregeneralización presuponer que debe indicarse la dirección completa del emisor y del destinatario de la carta en la correspondencia informal. Ejemplos de ello los encontramos en los textos 6,7 y 8.

Para terminar, son muy frecuentes, desde un punto de vista pragmático, las confusiones de registro. Las dudas en el uso de una lengua formal o informal se detectan tanto en las fórmulas:

Le saluda muy atentamente... (5)

Como en la construcción general:

Escríbame pronto con tus opiniones... (4)

Llámemme pronto... (6)

Finalmente, la inestabilidad puede ser también de naturaleza diafásica, y da como resultado que en discursos escritos aparezcan, quizá por simplificación, fórmulas propias de la lengua conversacional:

Hasta luego... (7)

C) ERRORES SIN CATEGORIZAR

A pesar de lo limitado de la muestra, se ha detectado un grupo de desviaciones (Hasta un total de 16) que no se ha podido adscribir a ningún grupo. Se han interpretado como «lapsus» entendiéndolo como tales desviaciones eventuales, en absoluto sistemáticas, que parecen tener su origen en la urgencia comunicativa:

La buzón... (2)
Hay un otro cama en el piso... (4)
Lo mismo oficina... (6)
El última vez... (7)

Según todo lo dicho, se podría proponer a efectos metodológicos la siguiente tipología de errores posibles. Esta precisión es importante. Se trata de ofrecer una herramienta útil para el análisis; sin embargo, no se debe presuponer que, en todos los casos y con independencia del grupo de aprendices que estemos analizando, hallaremos errores de todos estos tipos. Primero se trata de clasificar las desviaciones; después, de valorarlas y de concluir si nos encontramos o no ante errores reales que nos puedan servir para, combinados con los aciertos, poder definir la interlengua de un grupo en un nivel determinado. La propuesta sería la siguiente:

A) Errores interlingüísticos.

1. Interferencias que tienen su origen en la lengua materna del usuario.

1.1. Interferencias Simples.

1.1.1. Gráficas y Ortográficas.

1.1.2. Léxicas.

1.1.3. Morfológicas.

1.1.4. Morfosintácticas.

1.1.5. Sintácticas.

1.1.6. Semánticas.

1.1.7. Pragmático discursivas.

1.2. Interferencias compuestas por bifurcación.

1.2.1. Bifurcación léxico-semántica.

1.2.2. Bifurcación morfológica.

1.2.3. Bifurcación morfosintáctica.

1.2.4. Bifurcación sintáctica.

1.2.5. Bifurcación pragmático discursiva.

1.3. Interferencias compuestas por inexistencia.

2. Interferencias que tienen su origen en otra segunda lengua.

2.1. Interferencias Simples.

2.1.1. Gráficas y Ortográficas.

2.1.2. Léxicas.

2.1.3. Morfológicas.

- 2.1.4 Morfosintácticas.
- 2.1.5 Sintácticas.
- 2.1.6 Semánticas.
- 2.1.7 Pragmático discursivas.
- 2.2 Interferencias compuestas por bifurcación.
 - 2.2.1 Bifurcación léxico-semántica.
 - 2.2.2 Bifurcación morfológica.
 - 2.2.3 Bifurcación morfosintáctica.
 - 2.2.4 Bifurcación sintáctica.
 - 2.2.5 Bifurcación pragmático discursiva.
- 2.3 Interferencias compuestas por inexistencia.

B) Errores Intralingüísticos.

- 1. Errores intralingüísticos formales.
 - 1.1 Errores intralingüísticos formales por acumulación.
 - 1.2 Errores intralingüísticos formales por confusión.
 - 1.3 Errores intralingüísticos formales por hipótesis falsa.
 - 1.4 Errores intralingüísticos formales por regularización.
 - 1.5 Errores intralingüísticos formales por simplificación.
 - 1.6 Errores intralingüísticos formales por sobregeneralización.
- 2. Errores intralingüísticos pragmático discursivos.
 - 2.1 Errores intralingüísticos pragmático discursivos por acumulación.
 - 2.2 Errores intralingüísticos pragmático discursivos por confusión.
 - 2.3 Errores intralingüísticos pragmático discursivos por hipótesis falsa.
 - 2.4 Errores intralingüísticos pragmático discursivos por regularización.
 - 2.5 Errores intralingüísticos pragmático discursivos por simplificación.
 - 2.6 Errores intralingüísticos pragmático discursivos por sobregeneralización.

C) Errores sin categorizar

6. CONCLUSIÓN

El objetivo de estas líneas es, a la vez que compartir mis dudas ante el concepto mismo de error y las formas existentes hasta ahora para clasificarlo, categorizarlo y explicarlo, proporcionar al investigador en la disciplina del Análisis de Errores una instrumento eficaz en sus quehaceres al enfrentarse a la actuación de estudiantes de segundas lenguas. Evidentemente, no he querido hacer un análisis exhaustivo. Es perfectamente posible que el lector no esté de acuerdo con algunas (o con muchas) de mis interpretaciones. No obstante, tal hecho no tiene por qué reducir necesariamente la validez de la taxonomía.

Decían Dulay Burt y Krashen que no es lo mismo describirlos que explicarlos. Sin embargo, la pura descripción externa me parece estéril. Entender que una desviación es un error comporta ya una buena dosis de interpretación. Por eso mismo, un punto

de partida explicativo puede ser mucho más enriquecedor a la hora de estudiarlos y, sobre todo, de proponer una terapia para que el aprendiz pueda superarlos.

Es cierto que el proceso mismo de clasificación nos proporciona una imagen de la percepción que el investigador tiene del error mismo y del proceso de aprendizaje. Cuando, por poner un ejemplo, I. Santos Gargallo afirma que su análisis de errores se realiza considerando las expresiones gramaticalmente erróneas⁵⁷ se está implícitamente afirmando la consideración del error como desviación gramatical. Frente a esa postura, y siguiendo en el marco de la estudios referidos al español lengua extranjera, cuando Fernández (1997) propone una tipología mixta, aunque basada en una clasificación que parte de los subsistemas lingüísticos, nos transmite una percepción mucho más integral del error⁵⁸. He querido dar un paso más en el proceso. Me parece más adecuado restarle importancia a la estructura formal sobre la que subyace el error. Simplemente por una razón de coherencia. El mismo resultado desviado en la actuación puede tener su origen en procesos muy diferentes. Será, pues, mejor partir de esos procesos que provocan las desviaciones como base de categorización.

Universidad de Salamanca
Dpto. de Traducción e Interpretación

APÉNDICE DE TEXTOS

Texto 1.

Mayo 1992 en Londres

Querido Ricardo,

¿Cómo estás? Lo siento que no te he escrito nada durante tantos meses però... 'sabes'. Pero como saitó cuando recibí tu carta. Creía que me hubieras olvidado.

Enhorabuena por tu nuevo trabajo. Que buena noticia (Tan buenas noticias son raras en este momento. Estoy muy celoso).

Pues, aquí, mi novia Fiona (la rubia ¿te acuerdas?) ha encontrado un trabajo también, con la cadena de hoteles españoles Meliá y Sol. Que bien ¿verdad?

Excepto por eso, desde que nos vimos, poco ha ocurrido. Es verídico que Tony, mi padre, va quedándose mas calvo y no poco rollizo, y también que mi madre es aún mas paciente con él.

Mi hermano Dominic, lo que ya no conoces, se ha casado con una chica lindísima. Se llama Marion. Vale, sí puedo voy a pasar este verano en Galicia. Una amiga (una gallega) me dijo que el paisaje es muy parecido a lo de Irlanda. Entonces, ¿vamos a pasar juntos las vacaciones? Quiero verter mucho.

Escribeme pronto, por favor

Recuerdos a los tuyos

Fuerte abrazo

Matthew

⁵⁷ I. Santos Gargallo: *Análisis Contrastivo...* op. cit., p. 107: «El análisis se ha llevado a cabo extrayendo las instancias que gramaticalmente resultaban erróneas: hemos utilizado como norma el *Esbozo de una Gramática* de la Real Academia Española. A continuación hemos realizado una clasificación de los errores siguiendo las bases de una taxonomía gramatical (...). El análisis, por tanto, es estrictamente gramatical y no hemos tenido en cuenta el efecto comunicativo de la producción lingüística, al menos no explícitamente».

⁵⁸ S. Fernández: *Interlengua y análisis de errores*, op. cit., p. 30: «Para cada error y para cada tipo de errores tenemos en cuenta también las estrategias superficiales, indagamos en los mecanismos psicolingüísticos y valoramos los aspectos que incluíamos en la clasificación pedagógica.».

Texto 2.

Querida María,

Que tal ¿Como te va? Recibi tu carta hace dos días y quiero decir que senti muy feliz a verla en la buzón. Ademas, que noticias me has dado. Me alegro mucho que hayas encontrado el trabajo que tanto deseaba. ¡Enhorabuena! Espero que tengas muchísimo suerte. ¡Ojalá que me hubiera ido las cosas tan bueno como tu! Acabo de discutir con Carol que ya lo sabes es mi novia. Te pondrás aburrido si explico todo pero fue un asunto de tonterias. ¡Pues así es la vida! Resulta que me siento bastante deprimido claro pero me pasará pronto seguro. Apropos de eso, tengo ganas de verte y como que mi jefe me ha dicho que me permite ir de vacaciones cuando me dé la gana me pregunto si sería posible que te visite el mes que viene. No te preocupes si resulta imposible, pero escribirme pronto para avisarme por favor

Besos tu amigo

Richard

Texto 3.

Querido Pepe,

Muchas gracias por tu carta que acabo de recibir. Que alegre! Estoy muy contento que has obtenido ese puesto de trabajo. Sé que has sido esperado mucho tiempo por noticias. Felicitaciones! Espero que tu estes muy contento —Que buena suerte!

Desde la última vez que se vieron muchas cosas han cambiado. Ahora no vivo solo, tengo un piso en la ciudad y estoy viviendo con una amiga francesa. Maria es bellisima, es rubia, tiene veinte cinco años y trabaja como contable en un banco en Londres. Otras noticias —la semana pasada compramos un coche nueve. Es bonita.

Me gustaría mucho de verte. No conoces bien la ciudad. Actualmente hace muy buen tiempo aquí en Londres y hay tan sitios a visitar. Podrias venir de verme en Inglaterra y tal vez podriamos pasar juntos las vacaciones.

Saludos

Paul

Texto 4.

Querida Carmen,

He tenido mucho placer de recibir tu carta. Todos mis felicitaciones, esta estupendo que al fin tu has obtenido esta puesto con la Universidad de Madrid. Es el principio de una nueva vida, finito la vida de bohema del estudiante.

Para mi todo esta bien. Estoy muy ocupada con mi trabajo pero me le gusta mucho. Tengo poco tiempo por el cine y ir a bailar. Pienso de comprar un piso cerca de mi officina porque actualmente mi apartamento esta muy pequeño y un poco lejos del trabajo. El mes que paso fue a Francia para ver mus padres. Quedé dos semanas con toda la familia.

Tengo una buena idea, pudieras venir a Barcelona por los vacaciones de Julio. Hay un otro cama en el piso, no esta un problema. Podriamos is a Cadaqués por una semana visitar mis amigos Juan y Barbara que tienen un apartamento alli.

Escribame pronto con tus opiniones.

Un fuerte abrazo de tu amiga

Ghislaine

Texto 5.

Querida Carmen,

Yo sentía muy alegre despues de recibir la carta tuya. Tenía ganas de llamarte por teléfono pero desgraciadamente no podría. Se me lo perdió la tarjeta postal que me mandaste desde Sevilla, lo que tendría tu número de teléfono.

¡Enhorabuena Carmen! Que buenas noticias! Tu meritas el éxito. Trabajaste muchísimo cuando hacía mucho calor. Ademas tu estudiaste cuando nosotros tomabamos el sol en la playa. ¿Vas a ga-

nar mucho dinero? ¿Es un empleo de mucha responsabilidad, verdad? ¡Qué bien el viaje a los Estados Unidos!

No habían muchas cosas de interés conmigo. Todavía estoy preparandome por un examen de español. Me gusta estudiar pero me cuesta mucho trabajo porque tendré que cuidar al niño por la duración de la mayoría de la semana. Solo quedan los fines de semana para pensar en otra cosa. Mi hermano se casó. Era una boda maravillosa. Mi padre compró otro coche y mi madre ganó un concurso de crucigramas la semana pasada.

Espero que te vengas en Inglaterra. Si no, quizás podré viajar con el niño. El viaje es muy barato con el niño menos de dos años. Vamos a tomar unas copas con nuestros amigos. Me los echan de menos sobre todo mi vecina.

Los vacaciones de verano van a llegar en dentro de un mes. Es conveniente pasar unos días juntos en junio. Podríamos visitar Barcelona donde vive mi prima.

Le saluda muy atte.

Un beso

Caroline

Texto 6.

Londres

a 29 de Mayo de 1992

Miguel Martínez

Calle O'Donnell 12

Madrid

España.

Muy Amigo Miguel,

Era un encanto recibir tu carta de anteaer; después mucho tiempo de huelga esforzada has dado con una buena tarea. ¡Horabuena! Hemos de celebrar tu suerte. Para mi ya me quedo en lo mismo oficina afanandome cada día por pocos granos. Creo que temprano me voy a cambiar al trabajo quizás en el ultramarino. De la bebida me quité poco antes pero todavía podemos celebrar le al menos yo con un 'zum de vaca' y además creo que me voy a casar temprano hace poco me he encontrado con una chica a la medida.

Te propondría que vamos a vernos y pasar juntos unas vacaciones quizás en la costa de Azahar.

Llameme pronto para que pueda arreglar todo lo necesario.

¡Hasta la vista!

Barry

Texto 7.

MARICA BARRINGTON

5Y The Crescent

Loughton Reino Unido

Londres, el 29 de Mayo 1.992

Querido Pablo:

¿Qué tal?; espero que estés muy bien! Muchas gracias por tu carta que recibí ayer por la mañana; estaba muy encantada! Antes de algun, tengo que decir «muchos felices» en tu trabajo, y espero que estés muy contento ahora. Espero que disfrutaste tu tiempo aquí en Londres el última vez que visitaste. Bueno. las cosas aquí ahora son muy diferentes porque tengo un novio muy precioso, y estoy enamorada. Estoy muy contenta porque mis padres le gustan también, y ahora siento que quisiera pasar toda de mi vida con él. ¿Tienes una novia en España?; Tendrás que escribirme y decirme sobre todo!

Ya sabes que me gusto mucho España y por eso quisiera visitar a tu casa una vez. Disfruté muchos los museos, las catedrales, las tiendas y otros lugares de intereses. Bueno, decidí pasar mis vacaciones en verano contigo! Espero que te acuerdes! Tengo dos semana en el fin de agosto por eso podremos pa-

sar una semana en Sevilla juntos a tu casa y una en la Costa-del-Sol! Bueno, tengo que ir ahora porque estoy en oficina y hay mucho trabajo hacer.

Hasta luego
tu amiga siempre
muchos besos

Marcia

Texto 8.

Juan Rodríguez
2 calle del Rey
Madrid 00859
España

25 Garrand Road
Banstead
Surrey

el 29 de Mayo de 1992

Querido Juan:

Muchísimas gracias por la carta ¡Que contenta que estaba de leer tan buenas noticias! Tengo que decir que lo mereces porque has estudiado mucho para obtener este empleo. Siempre sabía que un día lo hacías

Me parece que el puesto de trabajo estará muy interesante -esperemos que si

De mi parte las cosas aquí van muy bien. He tenido buen éxito en los exámenes y ahora estoy buscando trabajo. La semana que viene tengo unas entrevistas aquí en Londres. Te escribiré como van.

¿Que haces de vacaciones este verano? Me gustaria verte y pasar unas semanas con tigo. Si quieres, puedes venir a Londres pero, claro, prefería visitarte en Madrid. Pregunta tu hermano si quiere venir con nosotros. Pienso que estaría un vacaciones muy divertido.

En espero tu respuesta, recibe un abrazo fuerte de tu amiga

Mirella

Texto 9.

Querido Franc:

Gracias por tu carta y ¡Enhora Buena! Me alegraron tanto las noticias que me enviaste. Sé que lo haya pasado muy mal hasta recientemente y que has querido trabajar en esta esfera desde hace años. Me parece estupendo que despues de tantos esfuerzos y todos los estudios que has hecho lo has conseguido. Supongo que por fin puedas alquilar un apartamento y mudarte de casa de tus padres

Hace tanto que no te he visto, casi no se por donde empezar con las noticias mias. Te escribi antes de la Navidad sobre lo de que acabé de conseguir un trabajo como psicólogo en Londres. Bueno, aquí estoy. Llegue aquí en enero y tuve mucho suerte en encontrar una casita compartida con otra chica. Nos llevamos muy bien. Mi casa me queda bien para ir andando al trabajo y no está situada lejos del centro de Londres, así que pueda aprovecharme de todo lo que ofrece una gran ciudad.

Tengo tantas ganas de verte otra vez. Como nos dos ya disponemos de un poco mas de dinero te propongo que intentemos a pasar juntos las vacaciones, o sea en Londres o en España.

Escribeme pronto para decirme si te vendria bien.

Un gran abrazo,

Olga

Texto 10

¡Hola Rosana!

¿Como estas? Espero que estes bien Estaba muy contento para recibir tu carta, particularmente porque mucho tiempo ha pasado sin comunicación. Gracias por escribir.

¡Has obtenido el puesto en la empresa de Madrid! Muy bien hecho. Estoy muy contento para ti. Debes enterarme más de que vas a hacer allí, y estoy seguro que ira bien.

No he hecho mucho durante las tres meses que han pasado. Tengo una novia española, es de Castellon y muy guapa. Me llevo bien con ella. He estado trabajando muy dura y me gustaría tener mas tiempo libre. Fuimos a Amsterdam con mi novia para una vacacion hace dos semanas. Hacía mucho sol. ¡Que suerte! Normalmente llovía mucho allí.

Me gustaría verte de nuevo en dentro poco. Puede ser cuando estes no tan ocupado con tu puesto nuevo, podemos encontrar en algun sitio.

¿Es posible para pasar juntos nuestras vacaciones? Puede ser en Madrid. Pero no en verano. Hará demasiado calor. La primavera es mejor.

Tengo ganas de verte pronto. Escribes pronto.

Besos

Mich