


UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS

ANÁLISIS DE ERRORES EN LAS COMPOSICIONES ESCRITAS POR
ESTUDIANTES DE COMPOSICIÓN EN INGLÉS II (007-4123),
EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS.
UDO-SUCRE. SEMESTRE II-2009

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar por el Título de
Licenciado en Educación Mención Inglés

Autor: Br. Ángel Avilez

Asesor: Licda. Marlyn Cabrera

Cumaná, agosto de 2011

ÍNDICE GENERAL

<u>DEDICATORIA.....</u>	<u>4</u>
<u>AGRADECIMIENTOS.....</u>	<u>5</u>
<u>ÍNDICE DE CUADROS.....</u>	<u>6</u>
<u>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</u>	<u>7</u>
<u>LISTA DE ABREVIATURAS.....</u>	<u>8</u>
<u>RESUMEN.....</u>	<u>9</u>
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>10</u>
<u>CAPÍTULO I.....</u>	<u>11</u>
<u>EL PROBLEMA.....</u>	<u>11</u>
<u>1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</u>	<u>11</u>
<u>1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>12</u>
<u>1.2.1.- Objetivo General:.....</u>	<u>12</u>
<u>1.2.2.- Objetivos Específicos:.....</u>	<u>13</u>
<u>1.3.- JUSTIFICACIÓN.....</u>	<u>13</u>
<u>CAPÍTULO II.....</u>	<u>14</u>
<u>MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>14</u>
<u>2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>14</u>
<u>2.2.- BASES TEÓRICAS.....</u>	<u>15</u>
<u>2.2.1.- Análisis Contrastivo (AC).....</u>	<u>16</u>
<u>2.2.2.- Teoría de la Transferencia (TT).....</u>	<u>16</u>
<u>2.2.3.- Análisis de Errores (AE).....</u>	<u>17</u>

2.2.4.- Interlengua.....	18
2.2.5.- El Enfoque de Proceso.....	19
2.2.6.- Aspectos Relacionados con la Escritura.....	21
2.3.- DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	22
CAPÍTULO III.....	23
MARCO METODOLÓGICO.....	23
3.1.- NIVEL DE INVESTIGACIÓN	23
3.2.- EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
3.3.- POBLACIÓN O UNIVERSO DEL ESTUDIO.....	23
3.4.- LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	23
3.5.- TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	24
CAPÍTULO IV.....	25
PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.....	25
4.1.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	25
4.1.1.- Tablas de Resultados Obtenidos.....	25
4.2.- DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.....	32
4.2.1.- Parte A.....	32
4.2.1.1.- Singular/Plural.....	32
4.2.1.1.1.- -s/-es Faltante.....	32
4.2.1.1.2.- -s/-es Sobrante.....	32
4.2.1.2.- Forma de la Palabra.....	33
4.2.1.2.1.- Pluralización del Adjetivo.....	33

4.2.1.2.2.- Equivocación de la Categoría Lexical.....	34
4.2.1.2.3.- Unir Palabras.....	34
4.2.1.2.4.- Contracción.....	35
4.2.1.3.-Elección de la Palabra.....	35
4.2.1.3.1.- Falsos Cognados.....	36
4.2.1.3.2.- Uso Idiomático.....	36
4.2.1.3.3.- Equivocación de la Palabra.....	37
4.2.1.3.4.- Extensión de Analogía por Transferencia Negativa.....	38
4.2.1.4.-Verbo.....	38
4.2.1.4.1.- Tiempo.....	38
4.2.1.4.2.- Aspecto.....	39
4.2.1.4.3.- Tercera Persona Singular.....	40
4.2.1.4.4.- Infinitivo por Gerundio.....	40
4.2.1.4.5.- Modales Auxiliares.....	41
4.2.1.4.6.- Modo.....	41
4.2.1.5.-Quitar/Poner Palabra.....	42
4.2.1.5.1.- 5- Eliminar Palabras Repetidas.....	42
4.2.1.6.-Sintaxis.....	42
4.2.1.6.1.-Errores de Omisión.....	42
4.2.1.6.1.1.- Omisión del sujeto.....	43
4.2.1.6.1.2.- Omisión del verbo.....	43
4.2.1.6.1.3.- Omisión del Objeto.....	43
4.2.1.6.2.- Adicción de Elemento Redundante.....	44

4.2.1.6.2.1.- Doble sujeto.....	44
4.2.1.6.2.2.- Calco Sintáctico de Estructura Erróneo.....	45
4.2.1.6.2.3.- Objeto redundante.....	45
4.2.1.6.3.- Violación del Orden de Palabras en la Oración.....	46
4.2.1.6.3.1.- Posición del adverbio.....	46
4.2.1.6.3.2.- Posición del complemento.....	46
4.2.1.6.3.3.- Posición del Verbo.....	47
4.2.1.6.3.4.- Orden de Palabras en la Pregunta Indirecta.....	47
4.2.1.6.4.- Uso Erróneo de un Elemento.....	48
4.2.1.6.4.1.- Confusión de pronombre subjetivo/objetivo.....	48
4.2.1.6.4.2.- Estructura Redundante.....	48
4.2.1.6.4.3.- Paralelismo.....	49
4.2.1.6.4.4.- Estructuras Causativas.....	49
4.2.1.7.-Oración Incompleta.....	50
4.2.1.8.-Ortografía.....	51
4.2.1.9.-Puntuación.....	51
4.2.1.9.1.- Coma.....	51
4.2.1.9.1.1.- Quitar.....	52
4.2.1.9.1.1.1.- Coma sobrante antes de la conjunción	52
4.2.1.9.1.1.2.- Coma sobrante después de la conjunción de coordinación.....	52
4.2.1.9.1.2.- Poner.....	52
4.2.1.9.1.2.1.- Después de la transición.....	53

4.2.1.9.1.2.1.- Después de la transición (adverbio de conjunción).....	53
4.2.1.9.1.2.2.- Vocativo	53
4.2.1.9.1.2.3.- Separación del modificador.....	54
4.2.1.9.1.3.- Mover.....	54
4.2.1.9.1.4.- Cambiar.....	54
4.2.1.9.1.4.1.- Coma por punto y coma.....	54
4.2.1.9.2.- Cambiar Punto y Coma	55
4.2.1.9.3.- Poner Dos Puntos	55
4.2.1.9.4.- Mover Comillas.....	56
4.2.1.10.-Uso de Mayúsculas/Minúsculas.....	56
4.2.1.10.1.- Uso de Mayúsculas en los Títulos.....	57
4.2.1.10.2.- Mayúsculas por Minúscula.....	57
4.2.1.10.3.- Minúsculas por Mayúsculas.....	58
4.2.1.11.-Uso de Artículos.....	59
4.2.1.11.1.- Artículos Determinado Faltante.....	59
4.2.1.11.2.- Artículos Determinado Sobrante.....	59
4.2.1.11.3.- Artículo Indeterminado Faltante.....	60
4.2.1.11.4.- Artículos Indeterminado Sobrante.....	60
4.2.1.11.6.- Forma del Artículo.....	61
4.2.1.12.-Falta de Claridad.....	61
4.2.1.12.1.- Lógica Formal.....	61
4.2.1.12.1.1.- Causalidad	62
4.2.1.12.1.2.- Oraciones Non-Sequitur	62

4.2.1.12.1.3.- Argumento Circular.....	63
4.2.1.12.2.- Relativos.....	64
4.2.1.12.3.- Confusión de Conceptos e Ideas.....	65
4.2.1.13.- Run-Ons.....	66
4.2.1.13.1.- Run-Ons.....	66
4.2.1.13.2.- Comma Splice.....	67
4.2.2.- Parte B.....	67
4.2.2.1.- Uso de Referente.....	67
4.2.2.1.1.- Ausencia o Ambigüedad del antecedente.....	68
4.2.2.1.2.- Pronombre.....	68
4.2.2.1.3.- Antecedente por referente	69
4.2.2.2.-Transiciones.....	69
4.2.2.2.1.- Poner.....	69
4.2.2.2.2.-Cambiar.....	70
4.2.2.2.3.- Forma.....	71
4.2.2.3.-Preposición	71
4.2.2.3.1.- Poner.....	71
4.2.2.3.2.- Quitar.....	72
4.2.2.3.3.- Cambiar.....	73
4.2.2.3.4.- Forma	73
4.2.2.4.-Conjunciones de Coordinación.....	73
4.2.2.4.1.- Poner.....	74
4.2.2.4.2.- Quitar.....	74

4.2.2.4.3.- Cambiar.....	75
4.2.2.5.- Formas Posesivas.....	75
CAPÍTULO V.....	77
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	77
CONCLUSIONES.....	77
RECOMENDACIONES.....	79
BIBLIOGRAFÍA.....	81
HOJA DE METADATOS.....	85

DEDICATORIA

A Dios.

A mi familia:

A mi abuelita: Juana de Dios Idrogo, quien hubiese querido estuviera conmigo en este momento, pero que sé está feliz con mi Señor.

A mis padres: Ángel y Norma, por quien estoy aquí y quienes me han apoyado grandemente en todas mis decisiones.

A mis hermanos: Miguelángel, Rosángela y Mariángela a quienes quiero mucho.

A mis sobrinas: Paola y Alejandra, que han venido a alegrar y ampliar nuestras familia. Las quiero mucho.

Ángel Avilez

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios, quien me ha fortalecido y me ha ayudado en todo lo que me he propuesto hasta ahora y sé que lo seguiré haciendo.

A mis padres: Ángel Avilez y Norma Idrogo, quienes me han dado su apoyo en todo momento, me han aconsejado, asesorado y soportado a lo largo de mi vida y a quienes les debo mis logros.

A mi asesora Marlyn Cabrera, quien ha sido paciente conmigo, me ha adoptado en su hogar, y ha trabajado arduamente en esta investigación apoyándome en toda hora y todo momento y a su hijo Luis, quien también nos ayudó, colaboró y soportó todo el tiempo que su mamá dedicó a este trabajo.

Finalmente, a todas aquellas personas que directa o indirectamente hicieron posible la realización de este trabajo. A todos ellos: ¡Muchas gracias!

Ángel Avilez

ÍNDICE DE CUADROS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURAS

AC = Análisis Contrastivo

AE = Análisis de Errores

L₁ = Primera lengua

L₂ = Segunda lengua

L₃ = Otra segunda lengua

TT = Teoría de la Transferencia

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS

ANÁLISIS DE ERRORES EN LAS COMPOSICIONES ESCRITAS POR
ESTUDIANTES DE COMPOSICIÓN EN INGLÉS II (007-4123),
EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS.
UDO-SUCRE. SEMESTRE II-2009

AUTOR: BR. ÁNGEL AVILEZ

ASESOR: LICDA. MARLYN CABRERA

FECHA: JULIO DE 2011

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se planteó analizar los errores léxico-gramaticales en las composiciones escritas por los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4113), de la carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, para el semestre II-2009. Así, se procedió a identificar los errores en las composiciones escritas objeto de este estudio; una vez identificados dichos errores, se procedió a describirlos y categorizarlos. Ésta es una investigación descriptiva, donde la población de estudio está constituida por 26 composiciones escritas por los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II en el periodo mencionado, las cuales constituyeron a la vez los instrumentos para la recolección de los datos. Se contó con la revisión de dos profesores del área de enseñanza del inglés, para dar más confiabilidad a la identificación de errores y sus correcciones. Los errores se analizaron tanto deductiva como inductivamente. Para ello se utilizó una lista de edición adaptada principalmente de Schampfer-Azar (1988), además de la categorización a partir de una revisión exhaustiva de los errores. A partir de los errores encontrados, se amplió la lista de edición mencionada y se organizaron en una taxonomía de errores léxico-gramaticales. Los errores de mayor ocurrencia fueron los de puntuación, seguidos de los errores los errores de verbo y de sintaxis, de los cuales se pudo determinar para algunos casos que se debían a transferencia negativa del español, mientras que otros eran errores de desarrollo, entre otros.

Palabras claves: composición, escritura, análisis de errores, clasificación de errores, inglés como lengua extranjera

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser gregario por naturaleza, en el sentido de que pasamos la mayor parte de nuestras vidas con otras personas. Por consiguiente, es importante poder interactuar, y para lograrlo es necesaria la comunicación.

La comunicación es un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana. En la comunicación intervienen diversos elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso.

También pudiéramos decir que la comunicación es una actividad inherente a la naturaleza humana que implica la interacción y la puesta en común de mensajes significativos, a través de diversos canales y medios. Sin lenguaje, no existe la comunicación. Sin la comunicación, no existirían los grupos humanos y las sociedades.

Los seres humanos aprendemos muchas cosas por costumbre como: Caminar, hablar, nadar, escribir, entre otras. Para el psicolingüista Eric Lenneberg (1967) escribir es como practicar natación; si quieres ser realmente bueno en ello debes practicar diariamente y con disciplina, para así poder mejorar. Él cree que de la forma en que aprendemos a nadar, así debe ser con la escritura. En función de esto se plantea una serie de interrogantes: “¿Por qué nadie es un excelente escritor? ¿Qué es lo que bloquea la escritura para muchas personas, aún en su idioma nativo? ¿Por qué las personas no aprenden a escribir de manera natural como aprenden a hablar? ¿Cómo podría convertirme en un buen profesor de escritura? (Lenneberg, citado por Brown 2007: 390).

Estas líneas son un llamado de atención sobre el hecho pedagógico implicado por el aprendizaje formal de la escritura. Si la práctica y disciplina son o no suficientes en nuestras aulas es algo sobre lo cual reflexionar. Si acordamos ideas con este psicolingüista, tenemos por un lado esa práctica y disciplina de las que él habla, y, por otro, el hecho de que el estudiante que está aprendiendo a escribir en la lengua materna y/o en una segunda lengua necesita estar rodeado de personas que tengan conocimientos en el área y puedan hacer que correcciones y recomendaciones, tal cual lo haría un entrenador de natación.

El hecho de que una lengua extranjera nos ayuda a ampliar nuestros horizontes permitiéndonos poder comunicarnos con personas pertenecientes a otras culturas es evidente. El conocimiento de otras lenguas amplía las posibilidades de interacción social mientras aprendemos de otras culturas. Cuando llega el momento de producir, de aportar conocimientos nuevos que hemos generados a partir de todo este aprendizaje que hasta ahora hemos descrito, debemos hacerlo con la exactitud y registros requeridos para llegar a las distintas audiencias de nuestro interés y de las que nos son recíprocas. En este sentido, se nos hace imperioso utilizar la nueva lengua, ya sea como medio para influenciar los pensamientos del mundo, transmitir información, o expresar pensamientos e ideas, en la amplitud de las cuatro habilidades que ella implica: habla, comprensión oral, lectura y escritura; dos habilidades para la recepción y dos para la recepción, en este orden.

Además, cuando aprendemos un idioma extranjero, nos vemos expuestos a la producción de errores, estos errores no son otra cosa que la inexactitud o equivocación al hablar o escribir. Los errores pueden ser vistos como barreras en la comunicación. Aún más cuando estos se cometen en la comunicación escrita. Cuando hablamos podemos recurrir a otros recursos que ayuden al receptor a entender la idea que se transmite, pero cuando escribimos y no tenemos al emisor que nos aclare las dudas; el receptor debe tratar de aclararlas por sí mismo. Esto puede afectar negativamente la comprensión del texto y por ende que la efectividad de la comunicación (Harmer 1983).

Existen dos tipos de errores en cuanto a su forma de afectar la comunicación: el primero, están constituidos por los errores locales, los cuales no afectan el significado del escrito pero afectan o entorpecen la lectura del mismo; el segundo, por los errores globales, los cuales afectan el texto de forma tal que impiden que el lector entiendan el mensaje que se quiere transmitir (Lane y Lange 1999).

En función de todo lo antes dicho se ha planteado el siguiente trabajo de investigación el cual tiene por finalidad analizar los errores de escritura cometidos por los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II, de la carrera de Educación Mención Inglés, Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Para ellos se seguirán los pasos propuestos en la teoría de Análisis de Errores (Corder 1967) para identificar, describir y categorizar los errores que ocurren en los escritos o ensayos elaborados por los estudiantes antes mencionados.

Finalmente, este trabajo está dividido en cinco capítulos: el capítulo I habla del problema y sus generalidades, el capítulo II considera antecedentes y bases teóricas que sirvieron de soporte a la investigación, el capítulo III muestra el diseño metodológico seguido en el estudio, el capítulo IV indica los resultados y el análisis de los datos obtenidos en esta investigación. Y por último, el capítulo V expone las conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia del desarrollo del lenguaje como vehículo de expresión de sentimientos, recepción de información así como de la necesidad de satisfacer la comunicación con los demás requiere del perfeccionamiento de cuatro habilidades y destrezas lingüísticas: la de hablar, escuchar, leer y escribir. La última presenta un mayor nivel de dificultad en los estudiantes de cualquier idioma y esta dificultad es mayor cuando se aprende como lengua extranjera, ya que es un idioma no parlante en el país de origen.

Para los estudiantes de Composición en Inglés (I y II) de la UDO-Sucre escribir se trata de mucho más que poner lo hablado en forma escrita, y representa una tarea difícil para ellos, ya que deben escribir en una lengua que no es la materna y ajustando su producción a ciertos parámetros. Respecto de esto, Lado (1964) refiere que una vez que el estudiante conoce el idioma y sabe cómo escribir utilizando este conocimiento, ya está listo para hacer un escrito para informar. Sin embargo, aún necesita aprender cómo presentar esa información en un formato aceptable, de tipo formal, como por ejemplo: un ensayo escolar o un artículo para publicar (pp.143-146).

Por otro lado, para Torres (2002) la importancia de la escritura radica en tres funciones relevantes: la comunicación de ideas a través del tiempo y el espacio, la comunicación de pensamientos y sentimientos, y la difusión de conocimientos referente a las artes y las ciencias. La noción de las ideas que los estudiantes mencionados tratan de expresar puede deformarse si éstos carecen de las competencias necesarias para la expresión escrita. Con respecto a esto, tenemos que los docentes de la asignatura en cuestión se percatan de las fallas que deben ser superadas por sus estudiantes, a través de lo que pueden observar sobre todo en sus producciones; en especial, las producciones escritas las cuales por lo general ofrecen más oportunidades de revisión y corrección más detallada, a diferencia de la producción oral.

En general, los estudiantes avanzados de la carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre presentan problemas a la hora de redactar una composición sobre un tópico cualquiera. Esto se pudo apreciar en los juicios emitidos por los profesores de las materias Composición I y II (007-3413 y 007-4123) cuando se les comento acerca de la idea de realizar la presente investigación. Asimismo se evidencia en el trabajo de investigación llevado a cabo por una de estos docentes, Figueroa (2009), quien concluyó que durante un período de 4 años de su práctica pedagógica en el Área de Composición pudo constatar la presencia de variados y numerosos errores en los ensayos en inglés producidos por los estudiantes.

Se espera de los estudiantes que cursan estas asignaturas, y que ya se encuentran en la fase final de sus estudios, que tengan un nivel aceptable del uso del inglés escrito; sin embargo, la realidad es otra. Los profesores se quejan de la deficiencia de sus alumnos a la hora de redactar composiciones y ensayos. Las pruebas están a la vista; basta con revisar algunas de las composiciones escritas por estos estudiantes, como en efecto lo hemos hecho, para darse cuenta de la cantidad abrumadora de errores que se evidencian en los primeros borradores.

Justo o no, entendemos que los errores son la puerta de entrada de estos docentes al universo de las habilidades y competencias complejas de los estudiantes; además, éstos se convierten en la vía de paso de los estudiantes también, cuando éstos se ven en el caso de tener que corregirlos. También, entre las destrezas que debe desarrollar un estudiante de inglés como lengua extranjera están las de producir escritos en el idioma meta, y las de poder revisar y evaluar sus propios escritos; según lo expresa Placci (2009):

En contextos socio-cognitivos de aprendizaje de una lengua extranjera, la enseñanza de la escritura pone gran énfasis en los procesos del alumno/escritor para producir, revisar y evaluar sus escritos, en el conocimiento que tiene sobre los aspectos involucrados en esos procesos, y en el entrenamiento sistemático de estrategias de escritura para mejorar la calidad de los escritos y favorecer un aprendizaje autónomo. (p.1)

En vista de lo anterior, podemos decir que desarrollar la escritura en el aprendizaje de un idioma extranjero es algo muy importante y que no sólo debemos ser productores del lenguaje sino que debemos poder revisar y evaluar nuestros escritos; en este sentido la identificación y corrección de errores juega un rol esencial.

Debemos destacar ahora que en la carrera de Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente, Núcleo Sucre, para el perfil de egresado se requiere que el estudiante desarrolle destrezas comunicativas al usar las cuatro habilidades lingüísticas, domine los sistemas que conforman el idioma, conozca las manifestaciones culturales de los países cuyo lenguaje estudia y emplee estrategias metodológicas que lo capaciten para la enseñanza efectiva del inglés a nivel de Educación Media y Superior.

En este sentido, es necesario entender que de las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas mencionadas, la escritura es una de las que presenta mayores dificultades. Respecto de esto, Brown (2007) dice que “[u]na versión reduccionista de la escritura asumiría que se trata simplemente de una representación gráfica de la lengua hablada y que, en este sentido el desempeño en la escritura es por mucho como el desempeño oral, (p.391). En el mismo orden de ideas, Rivers y Temperley (1981) sugieren que:

Muchos de los que saben “poner las cosas por escrito” en su lengua materna evitan expresarse por escrito casi completamente, incluso en cartas personales. Escribir de manera tal que se comunique el mensaje, aislado en tiempo y espacio, es un arte que requiere un esfuerzo dirigido y consiente y una escogencia deliberada del lenguaje. El viejo dicho “si puedes decirlo, puedes escribirlo”, es simplista en su concepto del aspecto comunicativo de la escritura. (citados en Omaggio 2001: 263)

Volviendo a Brown (2007), tenemos que éste, por su parte, y guiándose por los estudios de O’Brien (2004) y Silva & Brice (2004) se refiere a la naturaleza del proceso de la composición escrita como uno de los principales temas e investigación en pedagogía (p.391).

Además, con miras a arrojar luces sobre el proceso de composición escrita, investigadores de trayectoria como Raimés (1983 y 1998), Reid y Byrd (1998), Selinker (1984) se han ocupado del análisis de los comportamientos escriturarios de los aprendices de inglés como segunda lengua. Más específicamente, Alonso (1997), Figueroa (2005 y 2009), Villarroel (2006), Aponte (2009), Cañizales (2009), y Chan (2010) han realizado investigaciones sobre los errores que cometen los aprendices de inglés como lengua extranjera a la hora de expresarse por escrito. A excepción de Aponte (2009), quien trabajó con los errores de traducción, estos investigadores han mostrado gran preocupación por la interferencia que el español tiene sobre el desenvolvimiento en la escritura de los estudiantes además de otras limitaciones de la producción escrita.

Este estudio se enfoca en la ocurrencia de errores léxico-gramaticales y de puntuación en las composiciones escritas por los estudiantes de Composición en Inglés II (007-4123) de la Licenciatura en Educación Mención Inglés, carrera adscrita al Departamento de la UDO-Sucre, Venezuela, como un hecho complejo, en donde los factores individuales y culturales implicados, más allá de los puramente lingüísticos observables no son el foco de atención.

Para conocer y respetar nuestras limitaciones teóricas y de investigación, los que estudiamos la composición escrita, al menos en la asignatura mencionada, debemos mirar de cerca tres elementos fundamentales: a) las composiciones escritas; b) los estudiantes-escritores de dichas composiciones; y c) los errores cometidos en dichas composiciones. En nuestro caso particular, tenemos que estos tres elementos están situados en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje de la lengua, el salón de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Como requisito de la asignatura en cuestión, Composición en Inglés II, los estudiantes deben elaborar un borrador previo al escrito definitivo. Luego, los borradores son corregidos por los profesores del área, las nuevas versiones mejoran significativamente; sin embargo, ¿Qué tanto está asegurado en este proceso un *feedback* significativo del profesor hacia el estudiante, que le permita a este último desarrollar la habilidad de autocorrección? Aunque éste no sea punto focal de nuestra investigación, no podemos obviar una pregunta que se desprende naturalmente.

La escritura, como hemos dicho, es un medio importante para la comunicación; el estudiante requiere del dominio de conocimientos tanto en sintaxis como en semántica del inglés para que el proceso de redacción sea lo más claro posible; y para poder así comunicar el mensaje escrito de una forma más efectiva.

Para poder desarrollar las habilidades lingüísticas que tienen que ver con la escritura es necesario que el estudiante se dedique no sólo a leer la mayor cantidad de material que pueda en el idioma que se estudia para ampliar su vocabulario, sino también a practicar mucho lo aprendido de manera escrita, para de esta manera poder también desarrollar la destreza de redacción (Carson 1990: 88).

En el entendido de que los errores son muestras de aprendizaje y que a partir del conocimiento y concientización de los mismos el estudiante puede trazar estrategias de diversa índole para optimizar dicho proceso de aprendizaje, además del reconocimiento del hecho de que el profesor lo acompaña en el camino de este logro, nos hemos planteado la siguiente interrogante: ¿Cuáles son realmente los tipos de errores más comunes y relevantes en la producción escrita de composiciones de estos estudiantes? ¿Qué características presentan estos errores? y ¿De qué manera podemos agruparlos en categorías?

Todo esto con el fin de contribuir al conocimiento que se tiene en la materia del estudio de errores, que sea de provecho no solo para profesores u otros investigadores, sino para los estudiantes, quienes podrán beneficiarse de las descripciones de los errores que aquí se realizan, en tanto puedan ver reflejadas y verbalizadas sus propias fallas de escritura y así ampliar sus conceptos en cuanto al manejo eficiente de la lengua escrita.

Así, tenemos que estudio tiene como objetivo general, analizar los errores léxico-gramaticales y de puntuación en las composiciones escritas de un grupo de 26 estudiantes, los cuales representan la totalidad de estudiantes asistentes al curso de Composición en inglés II (007-4123) de la carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, para el periodo semestral II-2009.

1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1.- Objetivo General:

Analizar los errores léxico-gramaticales y de puntuación en las composiciones escritas de los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4123), de la carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, para el Semestre II-2009.

1.2.2.- Objetivos Específicos:

1. Identificar los errores léxico-gramaticales y de puntuación cometidos por los estudiantes en sus composiciones escritas en inglés en la asignatura Composición en Inglés II (007-4123).
2. Describir los errores léxico-gramaticales y de puntuación encontrados en las composiciones escritas en inglés de los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4123).
3. Categorizar los errores léxico-gramaticales y de puntuación hallados en las composiciones escritas en inglés de los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4123).
4. Determinar la frecuencia de los errores léxico-gramaticales y de puntuación hallados en las composiciones escritas en inglés de los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4123) para cada categoría descrita.

1.3.- JUSTIFICACIÓN

La primera razón que da relevancia a un estudio como el nuestro está dada por la contribución de esta investigación a la teoría relativa al análisis de errores en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el territorio nacional.

Además, nuestro estudio contribuirá a conocer más sobre la naturaleza de los errores en tanto éstos son resultados formales que interfieren con la expresión eficiente del mensaje que cometen los estudiantes de Composición en Inglés II que vienen al caso. La extrapolación de nociones implícitas y explícitas contribuirá a la configuración de una imagen más clara de los errores de escritura cometidos por otros estudiantes.

Varios estudios realizados en la primera mitad de la década de los 80 contribuyeron a la conformación del concepto de *situated writing* elaborado por Witte en 1992 (citado en Connor 1996: 76), dentro del cual se afirma que el propósito, ambiente y audiencia determinan las estrategias con las que el escritor de la composición se dispone a su tarea. Por esto tenemos presente que el propósito, el ambiente y la audiencia del estudiante quien debe someter sus composiciones escritas a la revisión del profesor son fundamentalmente de orden académico y sobre la dinámica con que se den esas correcciones pesa la calificación que recibirá y que irá a su récord académico. No es una tarea fácil para el estudiante corregir en función de lo que el profesor dictamine; de hecho el intercambio de *feedback* entre estudiante y profesor a la hora de corregir errores es bastante estéril (Leki 1990). Por ello esta investigación tiene pertinencia en el campo educativo debido a las implicaciones pedagógicas que del análisis de la información recogida se desprenden.

Además, muy a pesar de que se ha vuelto borrosa la línea que separa el aprendizaje de la segunda lengua en el país parlante de dicha lengua de aquel que se realiza en un país no parlante de la misma, aún está el problema de las listas de edición estandarizadas muchas veces utilizadas por los profesores de composición para corregir e inevitablemente ponderar los errores. Este estudio contribuye a la evaluación de dichas listas de edición, específicamente la utilizada por los profesores del Área de Composición del Departamento de Idiomas Modernos de la UDO-Sucre, quienes necesitan revisar cómo se están corrigiendo los errores de los estudiantes-escritores en sus composiciones escritas y de las implicaciones del fenómeno, a fin de arrojar luces sobre la pertinencia y eficacia de las listas de edición (que tipifican errores) y las metodologías que se están empleando. Eso para el caso de nuestros estudiantes, los cuales son hablantes nativos del español aprendices de la composición en inglés como lengua extranjera.

Una clasificación de errores que refleje un panorama más fiel de lo que es el abanico de errores cometidos por nuestros estudiantes de Composición II, daría pie a nuevas consideraciones pedagógicas relacionadas con el hecho de la escritura a lo largo de la carrera, desde los niveles más básicos. Por tal motivo, es nuestra intención criticar constructivamente la naturaleza y aplicación de la lista de edición de errores adaptada de Schampfer-Azar (1988), utilizada para corregir composiciones objeto de revisión en la presente investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Muchos investigadores en el ámbito local e internacional se han avocado al análisis de errores en la producción escrita; éstos abordan el tema desde perspectivas que a veces difieren bastante, pero en general cada investigador que emprende un estudio de este tipo encuentra puntos de contacto que le sirven como guía y referencia.

Así, tenemos que los antecedentes que a continuación se presentan “reflejan los avances y el estado actual del conocimiento” más íntimamente relacionados con nuestra área de estudio (Arias 2006: 106).

De la gama de estudios realizados en la materia en cuestión, mencionaremos en primer lugar al Trabajo de Tesis de maestría realizado por Figueroa (2005). En dicha investigación se planteó como objetivo general “Determinar la influencia de la transferencia negativa del español en los errores de escritura del inglés como segundo idioma en la asignatura Composición en Inglés II (007-4123) de la Licenciatura en Educación, Mención Inglés de la Universidad de Oriente, para elaborar una propuesta didáctica que disminuya la frecuencia de los mismos”.

A continuación citamos tres de las conclusiones de esta investigación, las cuales consideramos de más relevancia para nuestro trabajo:

El primer idioma juega un papel determinante en la construcción del sistema “Interlenguaje”, ya que el proceso de Transferencia Negativa del L₁ al L₂ se presentó de manera insistente en la mayoría de las subcategorías y sus errores analizados en esta investigación. /Las 4 subcategorías de errores que obtuvieron las frecuencias más altas tienen relación directa con el problema de la transferencia del L1 al L2. Estas son: La Interferencia Preposicional, La Interferencia de Determinantes y Artículos, El Número y La Interferencia Sujeto/Verbo. /En las subcategorías mencionadas, los estudiantes de Composición en Inglés II durante el período estudiado, demostraron no poder discriminar entre la morfosintaxis del primer idioma (L₁) y la del segundo idioma (L₂); debido a esto, se observaron palabras y frases transferidas directamente del español al inglés. (Figuroa 2005, pp.91-92)

La diferencia esencial entre la investigación que acabamos de describir y el presente estudio es que la primera se basa en el criterio de transferencia del español al inglés para la consideración de los errores. Además, como se explica en el marco metodológico de esta investigación, buscamos determinar los errores cometidos por los estudiantes de Composición II de la UDO-Sucre, semestre II-2009, a través de un análisis profundo de los errores resultantes en los textos revisados, que nos permita criticar estructuralmente las categorías de la lista de edición utilizada en la asignatura para la corrección de errores y reestructurar, eliminar o conformar categorías a partir de ahí. Esto contribuirá a la conformación una taxonomía de errores a partir de la cual será posible la construcción de criterios de corrección más asertivos para los estudiantes en cuestión.

Precisamente, uno de los factores que afecta la comisión de errores en la escritura es la coherencia, un factor que es actualizable por el lector independientemente de las intenciones o procesos del escritor. Por este motivo, el segundo estudio que planteamos como antecedente es el Trabajo de Asenso realizado por Figueroa (2009), en el cual se plantea como objetivo general: “Analizar la presencia y ausencia de la coherencia en la escritura del inglés como segundo idioma en la asignatura *Composición en Inglés II* (007-4123), ubicada en el 8vo semestre de la Licenciatura en Educación, Mención Inglés de la Universidad de Oriente”. Para ello se encargó de buscar errores de falta de coherencia y transiciones en las composiciones escritas presentada por los estudiantes de dicha materia. Posteriormente, clasificó las transiciones utilizadas en las composiciones de los estudiantes y determinó la frecuencia de los mismos. Asimismo, explicó las manifestaciones de no-coherencia y propuso mecanismos para la solución de errores de lógica y coherencias relacionadas al uso de transiciones en inglés.

Con respecto al tema de la coherencia, cabe destacar que nuestra investigación incluye los errores de vocabulario, lógica y uso del aparato cohesivo relacionados con este factor. Y, al igual que Figueroa (2009) partimos de las composiciones escritas por los estudiantes de la materia de Composición en Inglés II.

Por otro lado, tenemos el Trabajo de Tesis de Maestría realizado por Cañizalez (2009), el cual se planteó como objetivo general: “Determinar la transferencia negativa del L_1 y L_2 durante la producción escrita en alumnos cursantes de la asignatura francés (L_3) de la carrera de Educación Mención Inglés en la U.D.O. Núcleo de Sucre.” Para ello trabajó los errores desde la perspectiva de la transferencia negativa de la L_1 y la L_2 sobre la L_3 , y se propuso Determinar la transferencia negativa de las L_1 y L_2 durante la producción escrita en alumnos cursantes de la asignatura Francés I (L_3). Ella se encargó de determinar, categorizar y analizar errores que se deben a la transferencia negativa de las L_1 y L_2 sobre una L_3 y de elaborar una propuesta que disminuya la concurrencia de dichos errores.

Para la recolección de datos la autora trabajó con exámenes y composiciones escritas por los estudiantes que cursaban la materia Francés I. Entre las teorías en las que fundamentó su trabajo estaban la Retórica Contrastiva, el Análisis de Errores y la Transferencia Negativa. También trabajó con una taxonomía de errores para clasificar los mismos. Al igual que nosotros en principio siguió la línea metodológica de Análisis de Errores. Esta investigadora también utilizó una muestra conformada por trabajos escritos y usó la misma estrategia para recolectar y analizar los resultados, finalmente trabajó con una clasificación de errores muy similar a la que se utilizó para corregir los errores de las composiciones objeto de revisión de nuestra investigación.

Como ya hemos dicho, cada investigador aborda el tema del análisis de errores desde diferentes perspectivas, pero en general siempre encontraremos aspectos comunes y/o de utilidad para el diseño de nuestras propias investigaciones, así como también para el tratamiento de la información recogida. En este sentido, trataremos ahora con un estudio que no trabajó específicamente con el área de composición, sino que trabajó con una serie de ensayos correspondientes a diversos cursos avanzados que, sin embargo, pertenecen a la misma carrera con la que han tratado los estudios mencionados hasta ahora. Se trata del Trabajo de Tesis de Maestría realizado por Villarroel (2006), el cual se planteó como objetivo general: “Analizar los errores semánticos-funcionales producidos por los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Educación Mención Inglés, a fin de proponer estrategias de enseñanza para minimizar la ocurrencia de estos”.

Villarroel (2006) trabajó con 180 ensayos o composiciones escritas por estudiantes de las asignaturas: Literatura en Inglés, Didáctica Especial del Inglés y Adquisición del Lenguaje. En este trabajo fueron analizados los errores semánticos-funcionales producidos por los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Educación Mención Inglés, a fin de proponer estrategias de enseñanza para minimizar la ocurrencia de estos. Para ello busco dichos errores en composiciones escritas por los estudiantes que constituían la muestra. Primero, se determinaron estos errores; luego, procedió a describir y clasificar dichos errores, y finalmente, propuso estrategias para minimizar la concurrencia de los mismos.

Para el logro de estos objetivos uso técnicas provenientes de la retórica contrastiva y el análisis de errores, también utilizó algunas taxonomías que nos sirvieron para establecer cierto contraste a la hora de clasificar los errores encontrados en nuestra investigación.

Hasta ahora hemos evocado investigaciones que han servido de guía y contraste para la nuestra en cuanto a la naturaleza de la muestra y el establecimiento de categorías de errores hallados en la producción escrita de una variedad de estudiantes de la UDO-Sucre en diferentes periodos. Ahora, describiremos brevemente un estudio que tiene una relevancia de orden metodológico para nosotros. Se trata ahora del Trabajo de Tesis de Maestría realizado por Aponte (2009). Esta autora se planteó como objetivo de investigación: “Analizar los errores de traducción cometidos por los estudiantes cursantes de la asignatura Técnica de Traducción de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre”.

Aponte (2009) se encargó de buscar errores cometidos por los estudiantes que cursaban dicha asignatura dentro de sus trabajos de traducción escritos. Una vez identificados estos errores se procedió a clasificarlos en errores de comprensión y de reexpresión. Luego se determinó la frecuencia con la que ocurrían. Todo esto con la intención de identificar las causas de los mismos según taxonomías específicas, y proponer una metodología que ayudara a su disminución.

Esta investigación se basó en el estudio de la identificación de errores partiendo de los trabajos escritos por los alumnos de la materia Técnicas de Traducción, asignatura Electiva de la Licenciatura en Educación Mención Inglés (cursable a partir del quinto semestre), una vez identificados dichos errores, se cuantificó la frecuencia con la que los mismos ocurrían, para una posterior categorización de los mismos. Hasta este punto, dicha investigación guarda relación con la nuestra ya que todo esto son pasos a seguir en nuestra investigación.

El estudio llevado a cabo por Aponte (2009) representa una contribución para nuestro trabajo principalmente por su metodología, ya que a pesar de tratarse de traducción del inglés al español, la forma como la autora trató los errores en su clasificación y análisis sirvió como guía principal para los mismos procesos en este trabajo.

Ya para salir del ámbito local de nuestro propio estudio, describiremos concisamente dos **estudios internacionales**, los cuales consideramos pertinentes, ya que cada uno trabaja al menos un aspecto fundamental para el desarrollo de nuestro trabajo.

En primer lugar debemos recordar que nuestro estudio analizó errores de orden léxico-gramatical, además de errores de puntuación, de lo cual cabe destacar que no se encontraron investigaciones que se abocaran específicamente a este último, o que profundizaran en él. Este mismo rango de errores fue abordado por Chan (2010). Esta autora se enfocó en determinar errores más comunes de tipo *léxico-gramatical* de estudiantes cantoneses que aprenden inglés como segundo idioma (ESL). Trabajó con 387 estudiantes, quienes escribieron dos composiciones libres, las cuales tenían una extensión aproximada de 200 – 300 palabras. Entre sus conclusiones está el hecho que la L₁ influyó totalmente la L₂ (Transferencia negativa).

La categorización de errores a la que llega Chan (2010) incluía cuatro grandes categorías: Nivel Morfológico, Nivel Sintáctico, Nivel Lexical y Nivel Discursivo.

Dicha autora describió las fuentes de los errores encontrados e hizo una propuesta de usar la taxonomía como un recurso pedagógico en la corrección de errores. Su conclusión es que la mayoría de los errores encontrados estaban relacionados con la transferencia negativa de la L_1 sobre la L_2 .

Este estudio es relevante para nuestra investigación, ya que Chan (2010) agrupa errores en categorías, estableciendo una taxonomía. También en esta investigación se arroja luz sobre el hecho de que una taxonomía con subcategorías bien diferenciadas aplicada a un grupo específico de estudiantes conlleva a implicaciones pedagógicas relevantes para la elaboración de materiales remediales en los cursos de composición y cambios sustanciales en las metodologías de enseñanza y evaluación de la composición escrita.

Por último, consideremos el trabajo de Alonso (1997). Esta investigadora analizó errores de tipo interlingual entre el español y el inglés en aprendices del inglés como idioma extranjero. Creó una taxonomía dividida en cuatro categorías: por transferencias de estructuras, por extensión de analogías, interlinguales e intralinguales, y por sustitución. Su objetivo principal fue identificar los principales errores de carácter interlinguales cometidos por estudiantes nativos del español que aprenden inglés como idioma extranjero y segundo crear una taxonomía para clasificar los errores encontrados. Trabajó con 28 estudiantes de secundaria al noreste de España. Los datos fueron recogidos de una composición estilo libre que elaboraron los estudiantes a partir de una película.

La relación de este trabajo con nuestra investigación consiste, en primer lugar, en que se trabajó con hablantes nativos del idioma español, aprendices del inglés como idioma extranjero y no como segunda lengua; segundo, en que se usó la metodología de análisis de errores para identificar y clasificar errores partiendo de la revisión composiciones escritas; tercero, se creó una taxonomía de errores partiendo de los errores encontrados según algunas clasificaciones tomadas del interlenguaje.

2.2.- BASES TEÓRICAS

Las bases teóricas del presente estudio “implican un *desarrollo amplio* de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado [, en este caso], para sustentar [...] el problema planteado” (Arias 2006: 107). A continuación se presenta una serie de teorías necesarias para entender la naturaleza del Análisis de Errores tal como ha sido manejado en el ámbito investigativo más o menos reciente.

2.2.1.- Análisis Contrastivo (AC)

El Análisis Contrastivo surge como una corriente de la lingüística aplicada que surgió entre los años 50 y 70. Esta teoría estaba fundamentada en la idea de que todos los errores producidos por los estudiante de una segunda lengua se podían predecir a través del estudio de las diferencias entre el idioma meta y el idioma nativo del estudiante. Para ello se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias del L_1 en el L_2 . Esto se hacía a través de los siguientes pasos:

- a) Descripción formal de las lenguas en cuestión
- b) Selección de las áreas objeto de comparación
- c) Comparación de las diferencias y las semejanzas
- d) Predicción de los posibles errores

Esta teoría que partía del enfoque conductista, afirmaba que el proceso de aprendizaje del L_2 debía ser igual que la del L_1 . Es decir, mediante la repetición de las producciones proporcionadas y con el reforzamiento positivo de las conductas que se han logrado de manera correcta.

El AC ve el error como algo que debe ser prevenido a toda costa, ya que éste puede generar hábitos incorrectos. En función de lo antes dicho, se espera que el aprendizaje se encuentre libre de errores. Para poder lograr esto el AC afirma que el aprendizaje se haga a través de la repetición de enunciados con el fin de mecanizarlos de forma correcta.

Partiendo del estudio de la comparación de dos idiomas, Lado (1964) llegó a la conclusión que mientras más parecidos son los idiomas es más fácil de aprender, mientras que a mayor distancia entre los idiomas se presenta una mayor dificultad de aprender. Esto se puede entender de la siguiente forma: según esta teoría para un nativo del español le sería más fácil aprender un idioma como lo es el italiano o el portugués, mientras que aprender un idioma como el chino mandarín representaría una dificultad mayor.

Para plegarse estrictamente a lo que determina el AC, un estudio como el nuestro debería hacer una comparación entre el L₁ (español) y el L₂ (inglés) con el propósito de identificar sus diferencias y semejanzas, todo esto con la intención de identificar cuáles podrían ser los principales errores que se pueden producir a raíz de estas diferencias y reforzar el aprendizaje de las estructuras objeto de dichos errores, con el fin de disminuirlos o desaparecerlos; sin embargo, el presente estudio trata más bien de una descripción formar de los errores como un resultado textual tal cual se admite dentro del Análisis de Errores como una descripción y no como una explicación (Dulay y Burt 1982: 141-142), salvo contados casos donde pudo determinarse la fuente de error.

2.2.2.- Teoría de la Transferencia (TT)

La Transferencia o Interferencia es el empleo en la L_2 de elementos propios de una L_1 . En el aprendizaje de una segunda lengua, el aprendiz intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Cuando se utilizan los conocimientos previos de la L_1 en la formulación de hipótesis sobre las reglas de la L_2 , puede producirse una transferencia. La TT ha sido objeto de interés desde finales del siglo XIX, pero es a mediados del siglo XX cuando se utiliza el término *transferencia* para explicar este fenómeno lingüístico.

Una vez que el conductismo es cuestionado por el cognitivismo, el interés por el Análisis Contrastivo, y por Hipótesis de la Transferencia se desplaza hacia el Análisis de Errores, el cual no solo trata la interferencia de otras lenguas, sino que también tiene en cuenta los mecanismos intralingüísticos, tales como la generalización o la simplificación, entre otros, los cuales influyen en la aparición de errores en la interlengua de los estudiantes.

A pesar de las numerosas críticas de que han sido objeto el Análisis Contrastivo y la Hipótesis de la Transferencia, esta última continúa vigente para aquellos lingüistas que siguen considerando la transferencia de la L_1 a la L_2 como un fenómeno importante en los procesos de adquisición de un segundo idioma, la cual, además, también parece ser un factor en los procesos de fosilización.

La transferencia puede aparecer en cualquier nivel del aprendizaje de otro idioma. Por ejemplo, tanto en los niveles fonológico, léxico, semántico, morfosintáctico, como en el sociocultural y en el sociolingüístico. La transferencia puede estar en la producción y/o percepción en el lenguaje oral y escrito.

Entre las opiniones de Lado (1964) tenemos que a mayor proximidad entre los idiomas más fácil es el aprendizaje y a mayor distancia mayor dificultad de aprendizaje y una probabilidad mayor de cometer errores. Sin embargo estudios más recientes en esta área se oponen a esta idea; los mismos argumentan que a menor distancia entre los idiomas mayor posibilidad de que ocurra una transferencia negativa o interferencia, mientras que a mayor distancia de los idiomas hace que el aprendiz no busque diferencia entre estos sino que se focalice hacia un mejor aprendizaje del idioma sin hacer comparaciones entre su idioma nativo y el idioma que pretende aprender, trayendo como consecuencia menor interferencia del L₁ en el L₂ (Müller-Lancé 2001)

2.2.3.- Análisis de Errores (AE)

El Análisis de Errores surge como otra corriente de la lingüística aplicada que surgió en los años 70. Uno de sus principales desarrolladores fue Corder (1967). El AE a diferencia del AC parte del estudio del error en sí y no de la comparación de los idiomas (L₁ y L₂). Al estudiar los errores cometidos por los aprendices de un segundo idioma descubrían las causas de los mismos y a la vez se aprendía que técnicas que utilizaban los estudiantes para aprender el idioma. En este sentido este es el enfoque que concuerda en mejor medida con la naturaleza de nuestra investigación.

Así pues, el AE surge como una alternativa al AC. Luego esta teoría se encamina hacia el estudio de la adquisición de un segundo idioma y los estudios de la Interlengua.

Corder (1967) estableció los pasos a seguir para la realización del Análisis de Errores, los cuales consisten, primero, en seleccionar la muestra; segundo, en identificar los errores en la muestra; tercero, en analizar dichos errores; cuarto, en clasificarlos; y quinto, en evaluarlos.

Por otro lado, Gass y Selinker (2008: 103) también nombran los pasos a seguir para efectuar el análisis de errores, los cuales presentamos a continuación:

1. Recolección de la información. (principalmente escrita, aunque la oral también puede ser usada como base)
2. Identificación los errores
3. Clasificación de errores
4. Cuantificación de errores
5. Análisis de fuente de errores
6. Solución de dichos errores

En los estudios realizados por Corder (1967) se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje. A raíz de esto se empieza a considerar el error de una forma distinta a como se concebía en el AC. Aquí los errores son considerados como un factor provechoso en el aprendizaje, en la medida que estos constituyen un paso necesario en el aprendizaje de un nuevo idioma y son valorados como índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. Gracias a estas ideas se empieza el estudio de la interlengua.

Chomsky juega un rol esencial en la génesis de los que hoy conocemos como AE. De las consideraciones de las investigaciones realizadas por Chomsky (1965) sobre la adquisición de la lengua materna, se desprende la propuesta de Corder (1967: 166), quien sostiene con respecto a la adquisición de la L_1 y la adquisición de la L_2 lo siguiente:

- a) Los seres humanos nacen con una capacidad innata para adquirir el lenguaje
- b) Si no se utiliza esta capacidad (Lenneberg 1967), podemos perderla

- c) Si se utiliza esta capacidad para la adquisición de la L₁, nos será útil para la adquisición de la L₂
- d) La diferencia principal es la motivación

Corder (1967: 166) propuso “como hipótesis de trabajo que al menos algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una segunda lengua son sustancialmente las mismas que aquellas por las cuales se adquiere el primer idioma”.

Enfocándonos en todo lo antes dicho, vemos la importancia de esta teoría en nuestra investigación, ya que la misma busca a analizar los errores cometidos en la producción escrita de estudiantes de inglés que están aprendiendo el idioma como lengua extranjera. Y para lograr alcanzar los objetivos de la misma nos guiamos, por los pasos propuestos por Corder (1967) como principio de dicha investigación: a) selección de la muestra; b) identificación de los errores en la muestra; c) análisis de dichos errores; d) clasificación de estos; y e) evaluación de los mismos.

2.2.4.- Interlengua

Este término es quizás mejor conocido por haber sido utilizado por Selinker (1969, 1972) quien lo define como un sistema lingüístico que crea el estudiante de un segunda idioma o idioma extranjero en cada uno de los estadios de adquisición del lenguaje por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el primero en trabajar este concepto fue Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de Análisis de Errores. A continuación se ofrece una lista de los principios de la interlengua:

1. Ser un sistema individual, propio de cada estudiante
2. Mediar entre el sistema del L₁ y la del L₂ del alumno

3. Ser autónomo, regirse por sus propias reglas
4. Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos
5. Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio
6. Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta (*Interlingua*, para. 4 – 9)

Siguiendo el mismo orden de ideas, Dulay y Burt (1982), en su investigación sobre errores de la interlengua a los cuales llamaron *interference like goofs*, explicaron este tipo de errores como el resultado de la interferencia de estructuras que existen en el idioma nativo, las cuales no existen en el idioma meta, dejando por fuera otras posibilidades que sí son tomadas en cuenta más adelante por Lott (1983).

Lott (1983) propone una clasificación más efectiva, en donde se distinguen tres (3) tipos de interferencias: La primera es “Extensión” de Analogía (*overextension of analogy*); aquí entran los errores cometidos por el uso de palabras en el idioma nativo que tienen significados similares en el idioma meta, generalmente referidos a palabras que son parecidas en ambos idiomas en los aspectos fonéticos, ortográficos, semánticos o sintácticos. La segunda es Transferencias de Estructuras (*transfer of structure*). Aquí se trata de errores cometidos por la aplicación de reglas del idioma nativo en el idioma meta; y la tercera se refiere a Errores Interlinguales/intralinguales (*interlingual/intralingual*), los cuales son errores de gramática y vocabulario cometidos por existir una distinción gramática o léxica en el idioma meta que no existe en el idioma nativo.

Alonso (1997) anexa una cuarta categoría a las tres (3) antes mencionadas, a la cual llama Errores de Sustitución (*Substitution*). Estos son errores cometidos por el uso de expresiones del idioma nativo en el idioma meta.

En la investigación hecha por Alonso (1997) la autora buscó errores en composiciones escritas por estudiantes españoles que aprenden inglés como lengua extranjera. Para ello utilizó los pasos establecidos por Corder (1967). Luego, para la realización del cuarto paso, utilizó la taxonomía propuesta por Lott (1983), a la cual le agregó una cuarta clasificación llamada errores de sustitución, llegando a la siguiente conclusión: los errores de mayor frecuencia fueron en primer lugar, los de Transferencia de Estructura; en segundo lugar, los Errores de Extensión de Analogía; en tercer lugar, los Errores de Sustitución; y, en cuarto lugar, los errores Interlinguales/Intralinguales. Aquí se notó de manera significativa como la transferencia negativa del idioma nativo influye sobre el idioma meta.

Es importante resaltar que la interlengua también puede verse afectada por el fenómeno de la fosilización. Hasta este punto podemos definir que los errores de la interlengua son errores atribuidos al idioma nativo, mientras que los de la intralengua son errores atribuidos al idioma que se está aprendiendo. A partir de estos, entendemos que algunos de los errores de la interlengua son de transferencia, no siempre negativa, mientras que los errores intralengua son errores que se cometen por aplicar mal una regla dentro del idioma que se aprende (estos errores pueden ser cometidos incluso por nativos) (Gass y Selinker 2008: 103).

Dulay y Burt (1982) hacen una clasificación de errores del lenguaje en cuatro categorías:

1. *Interference-like goofs*, son errores que reflejan la estructura de la lengua materna, pero que no existen en la primera lengua (L_1), los cuales se derivan de la lengua meta.
2. *L_1 developmental goofs*: son errores que no reflejan la estructura de la lengua materna, pero existen en la adquisición de la lengua meta como lengua materna.
3. *Ambiguous goofs*: son errores que se pueden categorizar como *Interference-like goofs* o incluso como *L_1 developmental goofs*.

4. *Unique goofs*: son errores que no se corresponden con la primera lengua y no existen en la adquisición de la lengua meta como lengua materna. (citado en Khairunnisa 2010: 11)

Resumiendo, podemos decir que este trabajo tiene como lineamiento teórico principal la base teórica del AE: los errores pueden describirse sin necesidad de recurrir a la lengua materna (Corder 1967). Pero esto lo hacemos sin desestimar que la TE es un hecho y que, por lo tanto, debe tenerse presente al indagar sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura; mantenemos presente a lo largo de esta investigación que la interlengua es un factor determinante en la ocurrencia de los errores en la producción escrita. Por último, resaltamos que en función de toda la literatura revisada, el error es una señal de que está ocurriendo el aprendizaje de la lengua y que éste es por ende una ventana a los procesos siempre cambiantes y perfectibles de la enseñanza de la escritura.

2.2.5.- El Enfoque de Proceso

El enfoque de proceso resulta de la desviación de la atención de la composición escrita como producto y orientarla hacia el proceso que ésta conlleva. En tal sentido, se revisan múltiples borradores parciales y totales de lo que será la composición escrita terminada, durante las cuales se negocia significado y se toman decisiones sobre los temas de escritura. En este sentido, Rinnert y Kobayashi (2001), se refieren a Lockhart y Ng (1995: 606), quienes apuntan que últimamente, en lo que respecta al aprendizaje de la escritura, la mirada está puesta sobre el rol de la interacción social, al reconocerse que la negociación y la colaboración en el “proceso” de escritura son coadyuvantes en la internalización de las habilidades lingüísticas y cognitivas.

Rinnert y Kobayashi (2001) señalan que a causa de este fenómeno consistente en una reorientación de la atención del producto hacia el proceso de la composición escrita, actividades como el *peer review* (revisión en pareja) y el *feedback* dado por el profesor durante la revisión de los borradores han cobrado gran importancia. Apoyándose en los estudios de Partridge (1981), Chaudron (1984), Devenney (1989) y Chaulk (1994), estos investigadores destacan la importancia de indagar sobre las situaciones que conllevan a la ocurrencia de errores no sólo desde la perspectiva de composiciones “sin rostro”, sino desde la interacción cara a cara con el estudiante.

La metodología de revisión en el Área de Composición en la UDO-Sucre está inspirada en este enfoque. En las asignaturas correspondientes al área se utiliza la Edición de Doble Vuelta en la Composición de Tipo “Proceso”, una metodología propuesta por Figueroa (2005), según la cual el estudiante debe someterse a la revisión de al menos un borrador que luego será reescrito en horas de clase. Permanece la duda de si esta metodología es eficaz en cuanto a la promoción de la independencia del estudiante/escritor como autoevaluador y editor eficiente de sus escritos.

En este mismo orden de ideas, tenemos que Brown (2007: 391-392) adapta de Shih (1986) los lineamientos que el profesor debe seguir dentro del enfoque de proceso:

1. Enfocarse en el proceso de escritura que lleva al producto escrito final;
2. Ayudar a los estudiantes compositores a entender sus propios procesos de composición;
3. Ayudarlos a construirse un repertorio de estrategias de pre-escritura, escritura y re-escritura;
4. Dar a los estudiantes tiempo de escribir y re-escribir;
5. Dar prioridad al proceso de revisión;
6. Dejar que los estudiantes descubran lo que quieren decir a medida que escriben;

7. Proveer al estudiante el *feedback* necesario a lo largo del proceso de composición (no sólo en cuanto al producto final) a medida que éste trata de acercar lo más posible lo que expresa por escrito a lo que intenta significar;
8. Fomentar el *feedback* tanto del profesor como de los compañeros;
9. Implementar conferencias individuales entre el profesor y el estudiante durante el proceso de composición.

Placci (2009) hace su investigación partiendo de la enseñanza de la escritura bajo el enfoque de proceso y enfocada por lo tanto en las estrategia de edición del alumno/escritor para editar sus propios escritos. Argumenta que el estudiante no sólo debe poseer conocimientos de tipo léxico-gramáticos, sino que también debe poseer conocimiento en cuanto a los aspectos involucrados en los procesos de producir, revisar y evaluar sus propios escritos, así como autonomía en la producción y evaluación de sus escritos y donde éste no deje todo el peso de la edición de sus escritos al *feedback* del profesor. Su investigación parte del hecho de que estudiantes avanzados de inglés como segunda idioma manifiestan dificultades para evaluar sus propios escritos eficientemente. Esto basado en el poco conocimiento que tienen los mismos sobre los aspectos de escritura y un limitado repertorio de estrategias efectivas que los ayuden a mejorar sus composiciones.

La autora realizó un estudio de casos donde abordó las estrategias de edición de dos estudiantes para la revisión de sus escritos académicos. Para ello clasificó a estos estudiantes como el más competente y el menos competente. Se basó en la teoría de Hyland (2003) sobre los cinco (5) conocimientos que deben ser considerados en la enseñanza del proceso de escritura los cuales son: Conocimiento del contenido (las ideas y conceptos relacionados al tema del texto), conocimiento sistémico (la léxico-gramática y convenciones apropiadas), conocimiento del proceso (cómo enfocar la tarea de escritura), conocimiento del género (los propósitos comunicativos del texto y su valor en el contexto particular), y conocimiento del contexto (expectativas del lector y preferencias culturales) (p.2).

Ferraris y Hedgcock (1998) citados por Placci dicen que muchos de los estudiantes exitosos en escritura en una lengua extranjera son generalmente escritores exitosos en su idioma nativo y hacen una transferencia positiva de sus habilidades y estrategias de escritura al idioma meta. El profesor de curso puede monitorear estas transferencias y ayudar al estudiante a sacar provecho de las mismas.

La misma autora (Placci 2009) encontró que cuando la estudiante-escritora más competente revisaba sus escritos se enfocaba en el contenido, la gramática, la organización y, a veces, la coherencia. Para ello ésta leía el texto varias veces, cada vez focalizando un aspecto diferente. En relación a ello, demostró haber prestado mayor atención, primero, a aspectos globales, de nivel superior, tales como el propósito, la estructura retórica y las ideas, dejando los aspectos más “cosméticos” como la gramática y la ortografía para la etapa final de revisión (p.4). Por otro lado, la autora concluye que la estudiante menos competente se enfocó en revisar, en primer lugar, errores de carácter local (gramática y organización de los párrafos). También dice que esta estudiante dependía mucho del *feedback* proporcionado por el docente. En este sentido, cabe destacar que la dinámica de corrección bajo enfoque de proceso, incluso bajo la variante propuesta por Figueroa como “Doble Vuelta” (elaboración de un borrador inicial y otro definitivo previas co-edición y orientaciones del profesor), permite que el profesor oriente al estudiante en su proceso de escritura y, al hacerlo, el primero puede descifrar las estrategias de revisión y edición del segundo; partiendo del conocimiento de dichas estrategias el profesor puede promover autonomía en el estudiante, para que se vuelva cada vez menos dependiente de él .

Entre los resultados de la investigación de la autora se observa la existencia de “una estrecha relación entre el conocimiento que el alumno tiene acerca de lo que implica escribir [...], y el uso de estrategias para revisar sus textos y desarrollar competencia y autonomía”. (pp.7-8). Asimismo, la autora sugiere la importancia de tomar en cuenta estos aspectos en los programas de escritura académica.

Por otro lado, es un hecho que en la enseñanza de inglés como lengua extranjera el conocimiento de los errores que cometen los aprendices es imperativo, ya que sin este conocimiento no se podría orientar la práctica pedagógica con eficacia. Es decir, el docente puede planificar sus estrategias metodológicas teniendo en cuenta esta información. Entonces, la interlengua es una pieza fundamental en la indagación de docentes e investigadores sobre estos errores, tal como se señala a continuación.

Por otro lado, encontramos un estudio llevado a cabo por Chan (2010) sobre los errores de estudiantes cantoneses aprendices de inglés como segunda lengua, en el cual la autora señala que la investigación de los errores escritos en cuanto a indicadores de la interlengua del aprendiz es necesaria, por cuanto los resultados de la misma tendrían una repercusión positiva en aliviar la tarea del profesor al tiempo que agilizaría el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, tener una lista de criterios a priori, los cuales han sido el producto de investigaciones en el área de la enseñanza de inglés como lengua materna, supone el riesgo de un sesgo; siendo este sesgo particularmente contraproducente hasta cierto punto, ya que presupone que el estudiante de Composición en Inglés II debe tener una formación en la escritura que cuide especialmente los errores señalados en los registros de los criterios pensados para corregir a estudiantes hablantes nativos del inglés, y en el mejor de los casos, aprendices de inglés como segunda lengua. No obstante, una taxonomía de partida ofrece un parangón que facilita la dilucidación de los errores que se están buscando.

Una vez resuelta una lista de corrección de errores, y suponiendo que esta lista sea representativa de los errores cometidos por la población estudiantil cuyas composiciones serán corregidas, aparece un nuevo problema: ¿De qué manera el profesor de composición llevará a cabo estas correcciones, de manera tal que el estudiante pueda hacerlas efectivas?

Relativo a esta interrogante, está el estudio llevado a cabo por Leki (1990), el cual arroja evidencia sobre la ineficacia de las correcciones y comentarios anotados por el profesor de composición en los márgenes de las tareas de los estudiantes, por cuanto es difícil y a veces imposible para estos últimos beneficiarse de este tipo de *feedback*; con respecto a este último punto, la autora se apoya en otra investigación similar:

Los comentarios alentadores no parecen ser útiles a los estudiantes; los comentarios críticos no han ayudado a mejorar la escritura de los estudiantes; los comentarios escritos les son difíciles de interpretar a los estudiantes tal vez simplemente porque los escritores poco eficientes son probablemente también lectores poco eficientes. (Butler 1980, citado en Leki 1990)

Además, Leki añade que es difícil que los estudiantes actúen en función de los comentarios del tipo referido en la cita de arriba. Y por actuar, debemos entender, corregir y mejorar los escritos que se han sometido a la revisión del profesor.

En este sentido, concluimos de la revisión de este estudio que, en general, las observaciones que el profesor deja escritas en las composiciones de los estudiantes aparecen ante ellos como algo difícil de terminar, lo que conlleva a la imposibilidad de que éstas se conviertan en algo significativo.

2.2.6.- Aspectos Relacionados con la Escritura

Rivers y Temperley (1981: 323-324) realizan una lista de nueve (9) lineamientos a seguirse en la composición escrita, según la experiencia de muchos profesores. A continuación presentamos una traducción al español de los mismos:

1. Se aprende a escribir prosa secuencial, escribiendo prosa secuencial. Los ejercicios prácticos son meramente flexiones musculares. Lo que se hace correctamente en la práctica estructurada no es necesariamente la conducta observada cuando se trata de expresar un significado propio.
2. Es mejor dirigir la atención de los estudiantes sólo hacia unas pocas faltas importantes en su escritura a la vez y motivarlos a mejorar dichas fallas que confundirlos con una multiplicidad de detalles que no pueden asimilar inmediatamente.
3. Los errores persistentes de un número de estudiantes llevan a discusiones y prácticas de grupos. En los niveles intermedio y avanzado estos errores proveen un marco lógico para una revisión de la gramática basada en la frecuencia con que se cometen.
4. A los estudiantes se les debería motivar a que mantengan lista de revisión de sus propias debilidades, ya que éstas tal como pasa con los errores en la lengua hablada, varían de individuo a individuo.
5. Se debería tomar tiempo en clases para que los estudiantes chequeen sus trabajos antes de someterlos a calificación. La edición es una parte normal de la escritura en la lengua nativa y debería ser igualmente normal para la escritura en la lengua extranjera. La investigación ha mostrado que los estudiantes “pueden reducir sus errores gramaticales y mecánicos – incluyendo ortografía y uso de mayúsculas— en más de la mitad si aprenden como corregir errores antes de entregar sus escritos”. [(Lyman 1931, citado en Braddock et al. 1963: 35)]
6. Similarmente, debería darse tiempo de clase para la inmediata revisión y corrección de los escritos en los cuales se han marcado los errores, de manera tal que los estudiantes puedan hacer preguntas y recibir explicaciones en la medida que las necesiten.
7. Un proceso de corrección activa es más efectivo que la lectura pasiva del estudiante de las correcciones escritas por el instructor.
8. Se proponen muchos procesos de corrección activa:
 - a) Que los errores simplemente se subrayen. Los estudiantes, solo o en grupos, deciden en qué manera sus escritos son inadecuados y realizan cambios.
 - b) Que los errores se subrayen y se marquen con un símbolo que actué como una guía para el tipo de error cometido (por ejemplo, T= tiempo, OP= orden de palabras, V= Elección de Vocabulario, etc.).

- c) Que los errores se subrayen y se asignen números que refieran al estudiante a apartados de breves revisiones de reglas gramaticales a los cuales todos los estudiantes tengan acceso.
 - d) Que los errores se subrayen sin comentarios ni símbolos, pero que no se asigne ninguna calificación hasta que el estudiante entregue un escrito corregido.
 - e) Que los errores no se indique específicamente, sino que se coloque un signo de revisión en el margen opuesto de la línea donde el error ocurre. Los estudiantes deben identificar los errores en cuestión por sí mismo.
 - f) Knapp [(Citado en Allen y Campbell, eds. 1972: 213-21)] adopta un enfoque más bien positivo hacia la calificación de la escritura expresiva. Él establece una lista de revisión para composición que contengan los ítems a los cuales los estudiantes deberían prestar atención al escribir sus composiciones. Mientras que corrige, el asigna signos de + rojos para todos los ítems manejados exitosamente. Los estudiantes tratan, de composición en composición incrementar el número de signos de + en sus listas de revisión individuales. La falta de signos de + despierta preocupación en los estudiantes, haciendo que busquen ayuda para superar debilidades específicas. (Los errores por descuido simplemente se subrayan.)
9. Dejar más expresiones de felicitación en los escritos puede ser una pérdida de tiempo para el profesor, a menos de que se hagan unas pocas sugerencias y que se discutan estas con los estudiantes que estén motivados a usar las expresiones sugeridas en su escritura posterior.

Todo el conocimiento teórico recopilado en esta sección constituye las bases teóricas de esta investigación, la cual pretende analizar errores en las composiciones escritas de los estudiantes de Composición en Inglés II de la UDO-Sucre, para el período II-2009, las cuales se han producido ya habiendo sido implementada la propuesta de Figueroa (2005) del Enfoque de Proceso de Doble Vuelta.

2.3.- DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Aducto: conocido también con el vocablo inglés *input*, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso (*Aducto* para. 1)

Errores: los errores son todas aquellas desviaciones del lenguaje que se identifican como incorrecciones. Cordel (1967) clasifica los errores como sigue: a) Errores sistemáticos de competencia transitoria, es decir, el error en sí mismo (*error*); y b) Errores de Producción no sistemática, considerados como una falta o lapsus (*mistake*) (citado en Marchante 2000: 498)

Hipotaxis: la hipotaxis es “la relación de subordinación explicitada por medio de un signo funcional. La hipotaxis se opone a la parataxis [...], o sea, a la coordinación. Estilísticamente, la hipotaxis señala un discurso meditado y racional [...] en el que lo emplea” (Marchese y Forradellas 1991: 199).

Non-sequitur: las oraciones *non-sequitur* “no siguen las premisas lógicas dadas con necesidad lógica”. Literalmente *non-sequitur* significa “no sigue”. (Gorham 1969: 95)

Parataxis: se llama parataxis a “la relación de coordinación entre dos frases (que están en una situación de subordinación implícita) en el seno de un enunciado o de un discurso [...] Lo contrario de la parataxis es la hipotaxis”. (Marchese y Forradellas 1991: 311).

Petitio Principii: las peticiones de principios son argumentos circulares. Éstas demuestran la conclusión como a razón de sí misma, en lugar de demostrar la premisa. Las peticiones de principio prueban la premisa con la conclusión a la vez que dicha conclusión se prueba con la premisa (Gorham 1969: 95-96).

Zeugma: “[e]l zeugma es una figura sintáctica que consiste en reunir varios miembros de frases por medio de un elemento que tienen en común y que sólo está expresado en uno de ellos”. (Marchese y Forradellas 1991: 425). Esto quiere decir, más específicamente, que mediante esta figura retórica una misma palabra coordina a dos o más palabras que dependen de ella; no obstante, cuando esta misma palabra debe cambiar su acepción para ajustarse con significados distintos a cada una o algunas de las palabras que coordina, se vuelve inaceptable en el discurso formal académico, excepto cuando está justificado por razones de estilo o propósitos pragmáticos de la escritura.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1.- NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación analizó los errores cometidos por los estudiantes en sus composiciones escritas en inglés en la asignatura Composición en Inglés II (007-4123), perteneciente al octavo semestre de la carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés, del Núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente, durante el período académico II-2009. Y, en función del objetivo descrito, en la misma se procura identificar dichos errores, para luego describirlos y a partir de allí clasificarlos; por tal motivo, podemos afirmar que esta investigación es de carácter descriptivo.

Ese trabajo alcanzó el nivel de indagación necesario para lograr configurar descripciones eficientes de errores producidos en la composición escrita de los estudiantes en cuestión, de manera tal que se puedan agrupar en categorías. En tal sentido, se trata de un nivel descriptivo.

Por supuesto, esta investigación no está exenta de las recomendaciones obligadas tras el análisis de los datos y la elaboración de conclusiones que reflejen la relevancia de la información recogida y estudiada para el área pedagógica y de investigación, con la intención de promover cambios positivos en el tratamiento de los errores producidos por los aprendices de inglés como lengua extranjera. He aquí las implicaciones pedagógicas.

Se puede decir que este trabajo se encuentra fundamentado en el modelo de la Investigación Descriptiva, ya que la misma cumple con las características que determinamos al principio, apoyándonos en lo establecido por Arias (2006).

3.2.- EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación que ya ha sido descrito es de campo, ya que se trabajó con las composiciones escritas de los estudiantes de Composición II, las cuales no son otra cosa que su producción directa, una fuente de primera mano.

Entonces, se puede afirmar que este trabajo se encuentra fundamentado en el modelo de la investigación de diseño de campo, de nivel descriptivo. Además, siendo las fuentes de recolección de información textos registrados de manera escrita, tenemos que es de tipo documental. Todo esto encaja con lo que es una investigación de campo según lo expresa Arias (2006).

3.3.- POBLACIÓN O UNIVERSO DEL ESTUDIO

La población está referida al grupo completo el cual va a ser objeto de estudio según lo que expresa Balestrini (2002): “Por población se entiende un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes”. Dado que nuestra investigación se realizó exclusivamente con los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4123), de la Carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Oriente (UDO) Núcleo Sucre, podemos decir que éste es nuestra Población o Universo de Estudio.

La población de nuestro estudio está constituida por las 26 composiciones escritas por los estudiantes de Composición en Inglés II, durante el período II-2009, las cuales constituyeron un ejercicio semi-guiado como parte de la preparación para la primera evaluación parcial.

3.4.- LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En esta parte trataremos sobre las técnicas e instrumentos para la recolección de la información que sirvieron para nuestra investigación.

La técnica de recolección de datos estuvo constituida por el análisis de las composiciones escritas:

- Las 26 composiciones escritas por los estudiantes de la asignatura de Composición II (007-4123), durante el período antes mencionado, las cuales corresponden a un ejercicio semi-guiado: la profesora de curso utilizó dos temas con los estudiantes de manera tal que estos escogieran alguno de los dos para escribir una composición utilizando el modo retórico que estos consideraran consistentes con su idea de tesis para dicha composición; dichos temas fueron el de los mundos imaginarios y el de los juegos de palabras, para los cuales se utilizaron a) la película *Coraline* (2009) del director Henry Selick basada en la novela juvenil del escritor norteamericano Neil Gaiman y b) el juego de palabras Boggle de la compañía Hasbro Inc.

- Se contó con la revisión por parte de otros dos profesores en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera de las composiciones objeto de estudio, con la finalidad de aumentar la confiabilidad en cuanto a la identificación de los errores.

3.5.- TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los datos se analizaron tanto deductiva como inductivamente. En lo referente a lo deductivo, se partió de los errores señalados por la profesora de curso según una lista de edición adaptada de un autor determinado (Schampfer-Azar 1988; y Lane y Lange 1999). En cuanto a los inductivo, se recogió la información a partir de las fuentes descritas y luego se sintetizó “inductivamente para generar generalizaciones” (Cardona 2002: 144); es decir, se realizó una revisión de todos los errores para poder clasificar aquellos que escapaban a las categorías descritas.

El procedimiento se llevó a cabo como se describe a continuación:

- Revisión de las 26 composiciones correspondientes al ejercicio semi-guiado (se propusieron dos temas, para escoger y se sugirieron varios modos retóricos posible para trabajar dichos temas en las composiciones escritas) y corregido por el profesor. Esto con la colaboración de dos profesores del área de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

- Elaboración de un primer borrador de tipos de errores.

- Revisión y elaboración de modificaciones necesarias al borrador de tipos de errores.

- Descripción definitiva de los errores.

- Clasificación de los errores según sus características.

La identidad de los estudiantes se mantendrá anónima para efectos de los registros presentados en este trabajo de investigación; sin embargo, se puede acceder al contenido total de las mismas en caso de ser necesario.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se presentaron en dos partes. La primera corresponde a los errores encontrados siguiendo la taxonomía para edición adaptada de Schramper-Azar (1988) y Lane & Lange (1999) utilizada por el profesor para señalar las correcciones de errores en el curso de Composición II para el semestre II-2009:

1. Singular/Plural
2. Forma de la Palabra
3. Elección de la Palabra
4. Verbo
5. Quitar/Poner Palabra
6. Sintaxis
7. Oración Incompleta
8. Ortografía
9. Puntuación
10. Uso de Mayúsculas/Minúsculas
11. Uso de Artículos
12. Falta de Claridad
13. Oraciones Fusionadas

La segunda parte está constituida por aquellos errores que escapan a las categorías mencionadas o que por su alta frecuencia merecen ser tratados aparte: Uso de Referente, Transiciones, Preposición, Conjunciones de Coordinación, y Formas Posesivas.

La descripción y análisis de cada error aparece en un apartado bajo el subtítulo de “Nota” al final de la muestra de los ejemplos encontrados para cada caso. Además, se presenta la corrección acordada por el estudiante bajo la guía del profesor de curso.

4.1.1.- Tablas de Resultados Obtenidos

Cuadro 1.- Frecuencia Relativa y Porcentual de los Errores de la Parte A

CATEGORIAS	TOTAL	%
1.- Singular/Plural	23	2,27%
2.- Forma de la Palabra	34	3,36%
3.- Elección de la Palabra	65	6,43%
4.- Verbo	193	19,09%
5.- Eliminar Palabras Repetidas	3	0,30%
6.- Sintaxis	166	16,42%
7.- Oración Incompleta	3	0,30%
8.- <i>Spelling</i>	96	9,50%
9.- Puntuación	242	23,94%
10.- Mayúsculas/Minúsculas	76	7,52%
11.- Artículos	31	3,07%
12.- Falta de Claridad	43	4,25%
13.- Oraciones Fusiónadas	36	3,56%
TOTAL	1011	100,00%

Gráfico 1.- Frecuencia Relativa y Porcentual de los Errores de la Parte A

Aquí tenemos la representación del total de los errores de la Parte A basados en la taxonomía para edición adaptada de Schramper-Azar (1988) y Lane & Lange (1999), que fue utilizada para elaborar la primera clasificación. La tabla N° 1 y la gráfica N° 1 nos muestran claramente en las 13 categorías utilizadas para clasificar cuáles mostraron un mayor porcentaje de incidencias:

En primer lugar, están los errores de puntuación con 242 incidencias, lo cual representa el 24,94% dentro de esta categoría (estos errores son en su mayoría de coma). De un total de 493 comas utilizadas, hubo un total de 188 comas mal utilizadas.

En segundo lugar, están los errores de verbo con 193 incidencias, lo cual representa el 19,09% dentro de esta categoría. Estos errores son en su mayoría de tiempo, y de tercera persona del singular en el presente indicativo (*Subject-verb agreement*).

En tercer lugar, tenemos los errores de sintaxis con 166 incidencias lo que representa el 16,42% en esta categoría. Éstos son en su mayoría por omisión de elemento o adición de elemento redundante.

En cuarto lugar están los errores de ortografía (*spelling*) con 96 incidencias, lo que representa el 9,50% dentro de esta categoría. Algunos errores dentro de esta categoría corresponden a faltas o lapsus (*mistakes*) por descuido del estudiante no sólo durante la escritura sino a la hora de revisar.

En quinto lugar, están los errores en el uso de mayúsculas y minúsculas con 76 incidencias, lo que representa el 7.52% dentro de esta categoría. Al igual que con la ortografía, muchos de los errores de este tipo son faltas o lapsus (*mistakes*) cometidos por descuido del estudiante.

Juntas, estas 5 clases de errores encierran el 76,47% de la totalidad de los errores encontrados dentro del Parte A. El resto de los errores, es decir, los que conforman las otras 8 categorías, a pesar de ser muy importantes y que deben ser considerados para futuras propuestas pedagógicas, sólo representaron el 23,53% del total de errores encontrados en el Parte A.

Cuadro 2.- Frecuencia Relativa y Porcentual de los Errores de la Parte B

CATEGORIAS	TOTAL	%
1.- Uso de Referente	10	7,19%
2.- Transición	22	15,83%
3.- Preposición	78	56,12%
4.- Conjunción de Coordinación	23	16,55%
5.- Formas Posesivas	6	4,32%
TOTAL	139	100,00%

Gráfico 2.- Frecuencia Relativa y Porcentual de los Errores de la Parte B

La tabla N° 2 y el gráfico N° 2 contienen la representación numérica y porcentual del total de los errores que no entraron dentro de la taxonomía utilizada al principio para clasificar los errores (Parte A), por eso los clasificamos aparte y los pusimos en una categoría llamada Parte B. Aquí sólo entraron 5 tipos de errores: uso del referente, transiciones, preposiciones, conjunciones de coordinación y formas posesivas. El total de estos errores que afectan de forma significativa la comprensión de los textos escritos es de 139, siendo la categoría con mayor número de incidencia la correspondiente al uso de preposiciones con 78 incidencias, lo que representa 56,12% de los errores dentro de la Parte B. Este alto porcentaje denota su carácter significativo dentro de nuestros resultados. Los demás, aunque importantes, juntos sólo representan un 43,88% de los totales en esta categoría.

Cuadro 3.- Frecuencia Relativa y Porcentual de la Sumatoria de los Errores de la Parte A y B

CATEGORIAS	TOTAL	%
Parte A	1011	87,91%
Parte B	139	12,09%
TOTAL	1150	100,00%

Gráfico 3.- Frecuencia Relativa y Porcentual de la Sumatoria de los Errores de la Parte A y B

En la tabla N° 3 y el gráfico N° 3 vemos que los errores de la Parte A tienen mayor número de incidencia debido a que la taxonomía utilizada envuelve un número grande de errores. Sin embargo, el hecho de que haya 12,09% de errores que no entraron dentro de la taxonomía antes descrita nos hace notar que esa taxonomía no es suficiente para evaluar todos los errores que están siendo cometidos por los estudiantes.

Cuadro 4.- Frecuencia Relativa y Porcentual de Todos los Errores Encontrados

CATEGORIAS	TOTAL	%
1.- Puntuación	242	21,04%
2.- Verbo	193	16,78%
3.- Sintaxis	166	14,43%
4.- <i>Spelling</i>	96	8,35%
5.- Preposición	78	6,78%
6.- Mayúsculas/Minúsculas	76	6,61%
7.- Elección de la Palabra	65	5,65%
8.- Falta de Claridad	43	3,74%
9.- Oraciones Fusionadas	36	3,13%
10.- Forma de la Palabra	34	2,96%
11.- Artículos	31	2,70%
12.- Singular/Plural	23	2,00%
13.- Conjunción	23	2,00%
14.- Transición	22	1,91%
15.- Uso de Referente	10	0,87%
16.- Formas Posesivas	6	0,52%

17.- Eliminar Palabras Repetidas	3	0,26%
18.- Oración Incompleta	3	0,26%
TOTAL	1150	100,00%

Gráfico 4.- Frecuencia Relativa y Porcentual de Todos los Errores Encontrados

En la tabla N° 4 y el gráfico N° 4 tenemos la representación total de todos los errores encontrados, los cuales suman un total de 1150 incidencias. Al igual que en el primer cuadro tenemos que los errores ya explicados siguen siendo un número elevado de incidencias esta vez representando el 67,38% del total de errores totales encontrados. Dejando el resto de las categorías un 32,62% de los mismos. Hasta aquí es importante resaltar que los errores Oración Incompleta y Eliminar Palabra Repetida representan juntos sólo un 0,52% de los errores, siendo los de menor incidencia. Cabe destacar que no se encontraron errores de Agregar Palabra (5+), tal vez debido a que este tipo de error se señala cuando el estudiante omite alguna palabra en su transcripción del segundo borrador que sí está presente en el primero; como se trabajó con primeros borradores (*first drafts*), era improbable que aparecieran errores de tipo 5+.

A continuación, en el cuadro N° 5 se presenta una taxonomía donde se ubican un rango de errores léxico-gramaticales, incluidos los de puntuación, encontrados en las composiciones revisadas. Es importante resaltar, que algunas de las subcategorías están marcadas con un asterisco (*) para indicar que este tipo de error se encuentra en más de una categoría.

Cuadro 5. Taxonomía de errores léxico-gramaticales y de puntuación

Errores Léxico-gramaticales y de Puntuación
Lexicales

1.- Singular/Plural
2.- Forma de la Palabra
3.- Elección de la Palabra
4.- Verbo (*)
5.- Ortografía (<i>Spelling</i>)
6.- Uso de Mayúsculas/Minúsculas
7.- Falta de Claridad (*)
8.- Formas Posesivas (*)
Sintácticos
1.- Verbo (*)
2.- Sintaxis
3.- Oración Incompleta
4.- Falta de Claridad (*)
5.- Oraciones Fusionadas (*)
6.- Uso de Referente (*)
7.- Puntuación (*)
8.- Formas Posesivas (*)
9.- Transiciones (*)
10.- Conjunciones (*)
Discursivos
1.- Uso de Referente (*)
2.- Transiciones
3.- Conjunciones (*)
4.- Falta de Claridad (*)
5.- Puntuación (*)
Puntuación
1.- Puntuación
2.- Oración Incompleta (*)
3.-Oraciones Fusionadas (*)

4.2.- DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación presentaremos los ejemplos más significativos de cada error dentro de su categoría. Los ejemplos están seguidos de sus correcciones y de una descripción de los mismos bajo el subtítulo de “Nota” resaltado en negritas. Además se ha añadido al inicio de cada categoría una breve descripción del error en cuestión.

Dicha “Nota” Constituye una descripción, tal cual se concibe en el Análisis de Errores y no debe confundirse con una explicación (Dulay y Burt 1982: 141). No obstante sí se proveen explicaciones de aquellos aspectos ligados a la comisión de errores que bien son obvios o bien fueron corroborados durante la corrección del profesor de curso.

4.2.1.- Parte A

4.2.1.1.- Singular/Plural

Se dice que hay un error de singular/plural cuando se ha usado la forma singular de un sustantivo en vez de la forma plural y viceversa. Se trata de un error local y por lo general no afecta el significado de la oración, pero cuando se cometen demasiado representar una distracción para el lector (Lane y Lange 1999: 213).

A continuación se presentan algunos de los errores más representativos encontrados para esta categoría.

4.2.1.1.1.- -s/-es Faltante

Ejemplo #1 (Composición #8, para. 1)

...what are the differences between these two world[^]?

Corrección: ...what are the differences between these two world_s?

Nota: En este caso se ha omitido la marca del plural (-s) en el sustantivo señalado.

4.2.1.1.2.- -s/-es Sobrante

Ejemplo #1 (Composición #12, para. 3)

(Inicio de oración) If two or more players wrote the same word, the words have been eliminated.

Corrección: If two or more players wrote the same word, it (word) had to be crossed out.

Ejemplo #2 (Composición #20, para. 4)

(Inicio de oración) Each players records all the words he or she finds...

Corrección: Each player records all the words he or she finds...

Nota: En el primer ejemplo se utiliza un plural en lugar del singular que corresponde; específicamente, sobra el sufijo -s. Sin embargo, lo correcto en este caso sería sustituir la frase nominal que incluye el sustantivo plural que se ha colocado erróneamente por un pronombre, por supuesto, singular.

En el segundo ejemplo se utiliza un plural en lugar del singular que corresponde con el uso del adjetivo *each*, el cual sólo admite sustantivo en singular; entonces se tiene que sobra el sufijo *-s*.

4.2.1.2.- Forma de la Palabra

Un error de forma de la palabra ocurre cuando se ha usado la categoría lexical incorrecta. (Lane y Lange 1999: 238). No obstante, se incluyen en las correcciones encontradas otras observaciones dentro de esta categoría: pluralización del adjetivo, unir palabra y contracción, por tratarse de aspectos morfológicos inherentes a la palabra en sí.

La pluralización del adjetivo es un error que consiste en colocar el sufijo *-s* al final del adjetivo para hacerlo concordar con un sustantivo plural, tal como se debe hacer en español; esto puede deberse a una transferencia negativa del español al inglés.

El error de unir palabra ocurre cuando se coloca como dos palabras separadas un término que es realmente una sola palabra.

Por último, el error de contracción ocurre cuando el estudiante utiliza formas contractadas que pueden ser correctas pero que igual no se admiten en la escritura formal.

Entonces tenemos que, aparte de la equivocación de la categoría lexical, se incluyen estas otras tres sub-categorías ya que se tratan de errores que afectan negativamente forma de la palabra y por ser estos errores más cercanos a los de tipo 2 que a los de otro tipo, haciendo un total de cuatro sub-categorías.

A continuación se presentan algunos de los errores más representativos encontrados para los errores de tipo 2.

4.2.1.2.1.- Pluralización del Adjetivo

Ejemplo #1 (Composición #1, para. 4)

...between two differents worlds...

Corrección: ...between two different worlds...

Nota: En este caso se observa extensión de analogía por transferencia negativa del español al inglés. Se ha colocado la marca de plural (-s) en el adjetivo para hacerlos coincidir con el número (plural) del sustantivo a el cual se encuentran modificando, tal cual sería correcto en español, pero lo cual constituye un error en inglés, ya que en esta última lengua los adjetivos no se pluralizan. He aquí un caso de transferencia negativa del español al inglés.

4.2.1.2.2.- Equivocación de la Categoría Lexical

Ejemplo #1 (Composición #14, para. 3)

(Inicio de oración) Everything goes good...

Corrección: Everythins goes well...

Ejemplo #2 (Composición #26, para. 2)

...her mon is very honey with her...

Corrección: ...her mon is very sweet with her...

Nota: En el primer ejemplo, se ha colocado un adjetivo en lugar de un adverbio. Cabe destacar que a pesar de que el uso de dicho adjetivo en este caso particular es aceptado de manera informal, no lo es así en la escritura formal (académica).

En el segundo ejemplo se puede notar que convergen dos (02) errores, uno por equivocación de la palabra y otro por equivocación de categoría lexical.

4.2.1.2.3.- Unir Palabras

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 2)

...an old house where every thing is a disaster.

Corrección: ...an old house where everything is a disaster.

Ejemplo #2 (Composición #9, para. 4)

...may be because i though that it was every thing...

Corrección: ...maybe because I though that it was everything...

Nota: En el primer ejemplo se ha separado la palabra ya que dicho componente existen como palabras independientes en inglés, ignorando en el momento que para este caso se trata de una sola palabra, dado que se está usando para significar “todo” y no para poner énfasis en la individualidad de cada cosa, lo cual sí se entendería si dejamos dos palabras en vez de unirlas.

En el segundo caso ocurre algo similar. Las palabras *may be* existen por separado al igual que como una sola palabra, *maybe*, sólo que en la primera instancia se trata de una frase verbal, mientras que en la segunda se trata de un adverbio. En este caso conviene el adverbio en vez del verbo; de ahí el error.

Como puede notarse, ambos casos pudieran deberse a errores de desarrollo, puesto que son del tipo que un hablante nativo del inglés pudiera cometer al escribir en su lengua materna.

4.2.1.2.4.- Contracción

Ejemplo #1 (Composición #2, para. 2)

...her parents don't pay attention to her...

Corrección: ...her parents do not pay attention to her...

Nota: Aunque contractar no constituye un error propiamente dicho, se prohíbe en la escritura formal (académica). Esto cuenta, por supuesto, para ambos casos.

4.2.1.3.-Elección de la Palabra

El error de elección de palabra ocurre cuando se utiliza la palabra equivocada en una oración dada. A pesar de ser por lo general un error local, es decir, que afecta solo parte de la oración, se puede convertir en un error global si llega a afectar la comprensión que tiene el lector de una parte significativa del texto. Cuando ocurre este error el lector en vez del escritor debe proveer el significado que considera correcto u obviar la palabra, lo que puede conllevar a la tergiversación del texto (Lane y Lange 1999: 226).

Se han incluido en esta categoría los errores correspondientes al uso de falsos cognados (falsos amigos), cuando se colocan palabras que se parecen a un vocablo español bajo la falsa creencia de que significan lo mismo o algo parecido; los correspondientes al fallo en el uso idiomático, cuando se coloca una palabra gramaticalmente concordante pero de uso extraño en inglés; y los correspondientes a la extensión de analogía por transferencia negativa (*overextension of analogy*), cuando el estudiante traduce al inglés el término que en español equivale a esa palabra que necesita para completar una frase, pero el resultado es fallido (Alonso 1997).

A continuación se presentan algunos de los errores más representativos encontrados para esta categoría.

4.2.1.3.1.- Falsos Cognados

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 4)

(Inicio de oración) The game lasted about forty-five minutes, having an equal score between Beatriz and me, whose higher punctuation was four points.

Corrección: The game lasted about forty-five minutes, ending up with a tie between Beatriz and me, with a score of four points.

Ejemplo #2 (Composición #19, para. 1)

...she experiment live in two different sides.

Corrección: ...she experiences living in two different sides.

Nota: Estos ejemplos constituyen los dos únicos casos encontrados en las 26 Composiciones que se revisaron para este trabajo.

Para ambos casos se han escogido términos en inglés que pertenecen a una categoría de palabras conocidas como falsas cognadas o falsos amigos.

En el primer ejemplo se ha escogido erróneamente el sustantivo *punctuation* por su parecido morfológico con la palabra “puntuación” en español, cuando la elección correcta es *score*.

En el segundo ejemplo se ha escogido erróneamente el verbo *experiment* por su parecido morfológico con la palabra “experimentar” en español, cuando la elección correcta es *experience*.

4.2.1.3.2.- Uso Idiomático

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 4)

(Inicio de párrafo) Once three minutes passed away, everybody stops writing.

Corrección: Once the three minutes are over, everybody stops writing.

Ejemplo #2 (Composición #5, para. 4)

...Caroline's parents always made delicious and different food every day.

Corrección: ...Coraline's parents always made delicious and different meals every day.

Nota: En el primer ejemplo tenemos que a pesar de que el verbo frasal *passed away* sí se utiliza para referirse al tiempo, en este caso semánticamente no corresponde. Dicho verbo se utiliza en expresiones mediante las cuales se quiere aludir al paso del tiempo en general; sin embargo, en este caso se alude a un período de tiempo predeterminado, más específicamente al término de dicho período. De aquí que el uso del mencionado verbo en esta oración corresponda a una falta a la noción idiomática.

Para el segundo se observa que confluyen otros dos errores, uno por extensión de analogía y otro de singular/plural.

4.2.1.3.3.- Equivocación de la Palabra

Ejemplo #1 (Composición #7, para. 1)

...which was the first class after a long time of oblique vacation.

Corrección: ...which was the first class after a long time of forced vacation.

Ejemplo #2 (Composición #9, para. 1)

...Boggle, the game, look like as a interesting, easy and funny.

Corrección: ...Boggle looked like an interesting, easy and fun game.

Nota: En el primer ejemplo el estudiante confunde el equivalente en inglés del adjetivo “obligadas” en español. Cabe destacar que este error pudiera catalogarse dentro de los correspondientes a uso de falsos cognados ya que en principio lo que lleva al estudiante a cometer el error es el parecido entre las palabras *oblique* en inglés y “obligadas” en español; sin embargo, no se ha hecho así puesto que la relación entre estos últimos términos no es de falsos cognados.

En el segundo ejemplo, el estudiante asume que *funny* es la forma correcta en vez de *fun*, dado que reconoce la última como un sustantivo; sin embargo, siendo la palabra que escoge (*funny*) un adjetivo, ésta no tiene el significado conveniente para el caso.

4.2.1.3.4.- Extensión de Analogía por Transferencia Negativa

Ejemplo #1 (Composición #10, para. 2)

...he put a little bit more attention to Coraline.

Corrección: ...he pays a little bit more of attention to Coraline.

Nota: En este caso el estudiante coloca la traducción literal del término, del español al inglés, al carecer de la noción idiomática correspondiente.

4.2.1.4.-Verbo

El error de verbo puede darse de varias formas. Primero, ocurre un error de verbo al hacer la elección incorrecta de un tiempo verbal en una oración o al cambiar deliberada y alternadamente el tiempo verbal en un párrafo o un grupo de párrafos.

Una segunda forma del error de verbo se refiere al aspecto. “El aspecto verbal se refiere a alguna característica de un evento o acción más allá de su tiempo” (Lane y Lange 1999: 4).

Una tercera manera de ver el error de verbo corresponde a la forma. Este error ocurre cuando se escoge la forma inapropiada del verbo principal o de cualquier parte de a frase verbal (Lane y Lange 1999: 29).

Un cuarto aspecto a tomarse en cuenta en el error de verbo es el constituido por los auxiliares modales (*may, might, can, could, must*, entre otros). Básicamente este error trata de escoger el modal incorrecto, o la forma o tiempo incorrectos de cualquier parte de una frase verbal modal. Se trata de errores globales, ya que pueden afectar significativamente la comprensión que el lector tenga del texto, puesto que es por medio del uso de los auxiliares modales que se establecen de maneras más o menos implícitas “las diferencias entre hechos, inferencias, y posibilidades en inglés –distinciones que se hacen frecuentemente en la escritura académica y profesional” (Lane y Lange 1999: 50).

El último aspecto relacionado con el error de verbo es el modo. Los modos verbales son tres: indicativo, imperativo y subjuntivo. El error de modo ocurre cuando hay la elección equivocada de la forma verbal de manera tal que el modo no coincide con el esperado.

A continuación se presentan algunos de los errores más representativos encontrados para la categoría del error de verbo. Dichos errores se han nombrado bajo las siguientes sub-categorías:

4.2.1.4.1.- Tiempo

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 1)

(Inicio de oración) When she mentions the movie's name,...

Corrección: When she mentioned the movie's name,...

Ejemplo #2 (Composición #10, para. 2)

(Inicio de párrafo) While in the real world her parents were always busy and do not pay appropriate attention to Coraline;...

Corrección: While in the real world her parents are always busy, and do not pay appropriate attention to Coraline;...

Nota: En el primer ejemplo, el estudiante se refiere a una acción pasada, la cual está descrita junto con otras acciones pasadas.

En el segundo ejemplo, el estudiante ha escogido el presente indicativo como tiempo verbal para narrar la historia. Y esta oración corresponde a uno de los eventos que componen el presente narrativo (*ongoing actions*) de la historia que se cuenta.

4.2.1.4.2.- Aspecto

Ejemplo #1 (Composición #15, para. 3)

(Inicio de oración) When Coraline is back in the real world, she notices that her parents are not in the house, because they were kidnapped by the witch.

Corrección: When Coraline is back in the real world, she notices that her parents are not in the house because they have been kidnapped by the witch.

Ejemplo #2 (Composición #22, para. 1)

(Inicio de oración) I felt very lazy and sleeping because I went to bed very late...

Corrección: I felt very lazy and sleepy because I had gone to bed very late...

Nota: En el primer ejemplo, se observa que a pesar de que la acción de la frase verbal *were kidnapped* (Fueron secuestrados) de la cláusula subordinada se ejecuta en el pasado, el motivo por el cual se alude a ella es por su repercusión en la acción presente que se expresa en la oración independiente.

En el segundo ejemplo no se cumple la regla del uso de los tiempos verbales según la cual todo evento anterior a una acción pretérita que tenga repercusiones sobre lo que se afirma de dicha acción, se redacta usando el pasado perfecto.

4.2.1.4.3.- Tercera Persona Singular

Ejemplo #1 (Composición #13, para. 2)

...a queer little door that does not means anything...

Corrección: ...a queer little door that does not mean anything...

Ejemplo #2 (Composición #14, para. 5)

...her second mother ask...

Corrección: ...her second mother asks...

Nota: En el primer caso se ha utilizado doble marca: una en el auxiliar y otra en el verbo, con lo cual se comete el error, ya que una vez que el auxiliar lleva la marca ya no hace falta en el verbo que lo sucede, mientras que en el segundo caso se ha omitido la marca de tercera persona singular en el verbo (-s).

En el segundo caso se ha omitido la marca de tercera persona singular en el verbo, i.e. -s.

4.2.1.4.4.- Infinitivo por Gerundio

Ejemplo #1 (Composición #6, para. 1)

(Inicio de oración) Before to start to play Boogle, the professor showed us each part of the game...

Corrección: Before starting to play Boogle, the professor showed us each part of the game...

Nota: En este caso se puede hablar también de un error por extensión de analogía (por transferencia negativa), ya que se utiliza una forma infinitiva del verbo que funciona correctamente en español, la cual, sin embargo, no lo hace en inglés: la función de la frase infinitiva corresponde realmente a la de complemento indirecto.

4.2.1.4.5.- Modales Auxiliares

Ejemplo #1 (Composición #11, para. 6)

... In the imaginary world he can not do it.

Corrección: ... in the imaginary world he cannot do it.

Ejemplo #2 (Composición #12, para. 2)

...words must be at list three letters long, might include singular and plural.

Corrección: ...words must be at list three letters long, and may include singular and plural.

Nota: En el primer ejemplo, notamos que a pesar de que las dos formas son posibles, sólo la última es correcta de acuerdo al contexto, puesto a que el sujeto de esta oración en realidad carece de la habilidad de hablar; no se trata de que escoja no hacerlo.

En el segundo ejemplo, observamos que la posibilidad a la que se refiere *might* en la oración no es fortuita sino que se trata de una opción que tiene el jugador de escribir palabras singulares o plurales.

4.2.1.4.6.- Modo

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 1)

(Inicio de párrafo) My English's teacher suggests for the next class a movie very fun to watch it in the classroom...

Corrección: My English teacher suggested for the next class a movie which is very fun for us to watch...

Ejemplo #2 (Composición #22, para. 3)

(Inicio de oración) You may form words from three letters or more. Write them on paper.

Corrección: You may form words of three letters or more--- and write them on paper.

Nota: En el primer ejemplo, se presenta una dificultad a la hora de construir la última parte de la oración, dada la necesidad de una estructura subjuntiva. Dicha estructura subjuntiva se hace necesaria por e uso del verbo *suggested*.

En el segundo ejemplo, se cambia el modo de indicativo a imperativo, creando un conflicto gramatical entre los verbos, lo cual genera incoherencia.

4.2.1.5.-Quitar/Poner Palabra

El error etiquetado como quitar/poner palabra ocurre cuando el estudiante repite u omite una palabra por mero descuido, sin que este error tenga mayores implicaciones en la comprensión del texto.

Luego de la revisión de las 26 composiciones se encontraron sólo casos de quitar palabra repetida y ninguno de poner palabra. A continuación se presentan algunos de los errores más representativos encontrados para esta categoría.

4.2.1.5.1.- 5 Eliminar Palabras Repetidas

Ejemplo #1 (Composición #5, para. 4)

(Inicio de párrafo) Caroline's parents always prepared the the same, simple and not tasty food for her daughter; due to their job.

Corrección: Coraline's parents always prepared the --- same, simple and tasteless food for their daughter, due to their jobs.

Nota: En este ejemplo se puede observar que se trata de un error producto de descuido, en el cual se ha escrito la misma palabra dos veces.

4.2.1.6.-Sintaxis

Los errores de sintaxis ocurren básicamente por omisión de un elemento de la oración, adicción de un elemento redundante en la oración, violación del orden de palabras en la oración, o uso erróneo por elección o forma de un elemento dentro de la oración. No obstante, además de afectar la oración, los errores de sintaxis son afecciones textuales que no sólo influyen en la oración donde ocurren (intraoracionales) sino que pueden afectar el significado de otras oraciones en el párrafo o incluso fuera de éste (extraoracionales).

En el presente estudio se encontraron errores que caben dentro de todas estas categorías. En los errores de omisión encontramos: omisión del sujeto, omisión del verbo y omisión del objeto. Luego, en los errores de adicción tenemos: doble sujeto y objeto redundante (sobrante). Seguido tenemos los errores por violación del orden de palabra: posición del adverbio, posición del complemento, posición del verbo y orden de palabras en la pregunta indirecta. Y por último, entre los errores por uso erróneo de un elemento, tenemos: confusión de pronombre subjetivo/objetivo, estructuras redundantes, paralelismo y estructuras causativas.

4.2.1.6.1.-Errores de Omisión

4.2.1.6.1.1.- Omisión del sujeto

Ejemplo #1 (Composición #7, para. 4)

...because ^ is a little bit demanding...

Corrección: ...because it is a little bit demanding...

Nota: En este caso la oración ha quedado sin sujeto. La omisión de tal sujeto corresponde a una transferencia negativa que el estudiante realizó del español, en donde dicho sujeto no hace falta.

4.2.1.6.1.2.- Omisión del verbo

Ejemplo #1 (Composición #10, para. 1)

(Inicio de oración) Coraline ^ new neighbors but they are not so nice.

Corrección: Coraline meets her new neighbors, but they are not as nice as she expected.

Nota: En este ejemplo, se ha omitido por descuido el verbo (y el determinante de su objeto).

4.2.1.6.1.3.- Omisión del Objeto

Ejemplo #1 (Composición #9, para. 3)

...my dear students listen to ^ carefully...

Corrección: ...my dear students listen to me carefully...

Ejemplo #2 (Composición #14, para. 5)

...I give ^ everything you want...

Corrección: ...I give you everything you want...

Nota: En el primer ejemplo no existe objeto después del verbo transitivo debido a que su equivalente en español no requiere dicho objeto necesariamente. Esto constituye una transferencia negativa del español al inglés.

En el segundo ejemplo, por otro lado, se omite el objeto directo después del verbo transitivo por haber otro objeto directo que ocasiona confusión al momento de estructurar la oración, esto debido a que el estudiante no quiso colocar dos objetos que son directos desde un punto de vista funcional.

4.2.1.6.2.- Adicción de Elemento Redundante

4.2.1.6.2.1.- Doble sujeto

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 3)

...Coraline boring for her new style life, she starts to explorer the house...

Corrección: ...Bored because of her new lifestyle, Coraline starts to explore the house...

Ejemplo #2 (Composición #5, para. 1)

...*Caroline and the secret door*, it is a movie that tells the story of an active girl...

Corrección: ...*Coraline and the Secret Door* --- is a movie that tells the story of an active girl...

Nota: En el primer ejemplo, se ha tomado el adjetivo *boring* como verbo de una oración. Debido a esto se ha decidido comenzar una “nueva” oración con un “nuevo” sujeto que no es tal, puesto que la supuesta primera oración es realmente un modificador de la oración principal, la cual comienza a partir de la coma. Esto trae como consecuencia la existencia de un doble sujeto.

En el segundo caso ocurre algo similar. Por algún motivo el estudiante percibe el título que se menciona como sujeto al principio de la oración como una oración completa en si misma, por lo que decide comenzar una nueva oración luego de la coma. Esto trae como consecuencia la existencia de un doble sujeto.

4.2.1.6.2.2.- Calco Sintáctico de Estructura Erróneo

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 3)

...as many words as be possible.

Corrección: ...as many words as --- possible.

Ejemplo #2 (Composición #5, para. 3)

... Caroline finds the way how to enjoy herself.

Corrección: ... Coraline finds the way --- to enjoy herself.

Nota: Con respecto al primer caso observamos un calco sintáctico, al utilizarse la traducción literal de la expresión en español: “tantas palabras como sea posible”. De aquí resulta que se traiciona la estructura de una expresión idiomática (de orden o estructura fija): *as many as posible*.

Con respecto al segundo caso, tenemos que tanto en inglés como en español la expresión *the way how* (la forma como) representa una redundancia, con lo que se puede decir que este error corresponde a lo que Dulay y Burt (1982) define como *ambiguous gofos*. Entonces, se debe eliminar alguno de los dos elementos; en el ejemplo tomado conviene eliminar el segundo de ellos, ya que la eliminación del primero resultaría incoherente.

4.2.1.6.2.3.- Objeto redundante

Ejemplo #1 (Composición #7, para. 1)

(Inicio de oración) The professor first named us the parts of game...

Corrección: The professor first named --- the parts of the game...

Ejemplo #2 (Composición #14, para. 1)

...she had no time to spend it with Coraline...

Corrección: ...she had no time to spend --- with Coraline...

Nota: En el primer ejemplo, se ha querido incluir un objeto directo que denote la audiencia a la cual va dirigida la acción descrita en la oración. Dicha audiencia es gramaticalmente consistente con un objeto indirecto. Teniendo en cuenta estos dos elementos, la intención semántica y la instancia gramatical en la cual dicha intención se actualiza, se puede determinar la incoherencia. Cabe decir, que el objeto directo que se coloque delante del verbo principal de la oración a la cual lo referimos, *named* (nombró), correspondería a las cosas nombradas.

El segundo ejemplo de objeto redundante se debe a un calco del español correspondiente al objeto directo “-lo”, con lo cual *spend it* queda como el equivalente de “pasarlo” (de pasar el tiempo).

4.2.1.6.3.- Violación del Orden de Palabras en la Oración

4.2.1.6.3.1.- Posición del adverbio

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 1)

...I already had seen it.

Corrección: ... I had already seen it.

Nota: En este ejemplo el estudiante falló en colocar el adverbio después del verbo auxiliar debido a una confusión en el uso del verbo *have* como auxiliar (haber) y como verbo principal (tener) junto con un adverbio; en este caso el adverbio se coloca entre el auxiliar *have* (haber) y el verbo en participio pasado (después del auxiliar).

Por lo regular se observa este tipo de error en nuestros estudiantes, debido a una transferencia negativa del español al inglés, ya que en el primero el orden de palabras dentro de la oración es muy flexible. El estudiante-escritor trata de hacer uso de esa misma flexibilidad que encuentra en español, pero el resultado es adverso.

4.2.1.6.3.2.- Posición del complemento

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 2)

...you shake the 16 dice that have different printed letters all around.

Corrección: ...you shake the sixteen dice that have different letters printed all around.

Ejemplo #2 (Composición #14, para. 2)

...she was all the time happy...

Corrección: she was happy all the time...

Nota: En el primer ejemplo se divide el complemento colocando erróneamente el adjetivo que conforma parte de éste delante del sustantivo al cual modifica: esto responde al reconocimiento de la regla que indica que según el orden de palabras en inglés el adjetivo, en efecto, se coloca delante del sustantivo, no obstante ignorando el hecho de que para el caso dicho adjetivo conforma parte de una unidad sintáctica que se encuentra post modificando (el complemento de objeto). Debido a esto, se entiende que ha ocurrido un error intralingual, en el que se ha aplicado una regla correctamente (colocar el adjetivo delante del sustantivo), pero con un resultado adverso (se ha dividió erróneamente un complemento del objeto que debe estar post-modificándolo).

En el segundo caso, por otra parte, se antepone el complemento circunstancial (*adverbial*) al complemento de sujeto, violando así el orden de sintáctico de la oración.

Al igual que ocurrió con la subcategoría anterior, Orden de Palabras, en este ejemplo hay una transferencia negativa del español al inglés, ya que el estudiante-escritor está acostumbrado a la flexibilidad que existe en su lengua materna para colocar los complementos. Tal es el caso, que si traducen ambas oraciones, la correcta y la incorrecta, notaremos que en español no tendrían ningún error.

4.2.1.6.3.3.- Posición del Verbo

Ejemplo #1 (Composición #6, para. 2)

(Inicio de oración) After finished first three minutes, I only have written two words...

Corrección: After the first three minutes finished, I realized I had only written two words...

Nota: En este caso se ha invertido el orden de palabras correspondiente a la sintaxis inglesa para el caso de sujeto y verbo. Lo cual, corresponde a un calco del español, lo que constituye una transferencia negativa del español al inglés.

4.2.1.6.3.4.- Orden de Palabras en la Pregunta Indirecta

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 3)

(Inicio de oración) We are astonished and ready to know what thing there is in that dark corridor.

Corrección: We are astonished and ready to know what thing is there in that dark corridor.

Nota: En este ejemplo, el único que se encontró para este caso, se ha invertido el orden sintáctico de la pregunta indirecta (*embedded question*). Tal error ocurre por la confusión en el manejo de la regla para colocar preguntas indirectas.

4.2.1.6.4.- Uso Erróneo de un Elemento

4.2.1.6.4.1.- Confusión de pronombre subjetivo/objetivo

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 2)

(Inicio de oración) My classmates and me are anxious to watch and enjoy the movie.

Corrección: My classmates and I were anxious to watch and enjoy the movie.

Nota: Este ejemplo trata del mismo caso en el que se utiliza un pronombre objetivo como parte de a frase nominal en posición de sujeto.

4.2.1.6.4.2.- Estructura Redundante

Ejemplo #1 (Composición #5, para. 2)

(Inicio de oración) Both of them have something in common; they have bottom instead of eyes.

Corrección: They have something in common: they have bottom instead of eyes.

Ejemplo #2 (Composición #17, para. 2)

(Inicio de oración) She notices the briks were gone, sees a long corridor, gets in it and realizes she finds herself in the other world...

Corrección: She notices the bricks were gone, sees a long corridor, gets in it and --- finds herself in the other world...

Nota: En el primer ejemplo, la oración trata sólo de dos elementos que conforman el sujeto, dos seres en este caso; teniéndose esto, se entiende que si existe una similitud (*something in common*) no hay otra opción más que dicha similitud exista entre ambos elementos. Por lo tanto, decir que “ambos tienen algo en común” (*Both of them have something in common*) es una redundancia.

En el segundo ejemplo, se utilizan dos expresiones verbales que significan lo mismo, por lo tanto debe eliminarse una. En este caso, se escogió eliminar la que ocasiona menos modificación gramatical.

4.2.1.6.4.3.- Paralelismo

Ejemplo #1 (Composición #5, para. 1)

...Coraline likes to play, makes friends, and to be curious...

Corrección: ...Coraline likes to play and make friends...

Ejemplo #2 (Composición #20, para. 1)

(Inicio de oración) It was fun and helps to motivate to the students.

Corrección: It was fun and helpful to motivate the students.

Ejemplo #3 (Composición #25, para. 2)

...they do not have much time to share, play and spoil their daughter.

Corrección: ...they do not have much time to share and play with their daughter.

Nota: En el primer ejemplo hay una enumeración de verbos que comienza a hacerse usando el infinitivo y que por lo tanto debe mantenerse en infinitivo (forma no conjugada); sin embargo, se incluye a mitad de la enumeración un verbo conjugado en tercera persona. Además, hay que resaltar que el último verbo en infinitivo corresponde formalmente a un objeto directo que no concuerda coherentemente con el verbo principal que posee dicho objeto directo, por lo cual la información o significado que este conlleva debe manejarse en una nueva oración; o debe reestructurarse la oración en la que originalmente se encuentra de manera tal que sea coherente.

En el segundo ejemplo se observa que el verbo *helps* debe sustituirse por un adjetivo, para que así tanto éste como el adjetivo anterior (*fun*) puedan funcionar con el verbo de la oración, el cual comparten.

El tercer ejemplo corresponde a un caso de falla en el paralelismo por zeugma. En esta oración se utilizan dos verbos, *share* y *play*, que requieren la preposición en su objeto, enumerados junto con un verbo que no admite dicha preposición; ocasionando con esto una incoherencia en la oración a nivel de la cláusula infinitiva.

4.2.1.6.4.4.- Estructuras Causativas

Ejemplo #1 (Composición #12, para. 6)

(Inicio de oración) All the words that I found my classmates found too and we have been eliminated.

Corrección: All the words that I found my classmates found too, and we got them crossed out.

Nota: En este caso hay desconocimiento de la estructura de las formas causativas. Consecuentemente, se trató de construir lo que mas cercanamente se parecía a una estructura según el juicio de cada estudiante.

4.2.1.7.-Oración Incompleta

El error de oración incompleta ocurre cuando se confunde un fragmento de oración con una oración completa. Se entiende por fragmento de oración “un grupo de palabras que parecen una oración pero que carece del sujeto, el verbo o un pensamiento completo. Es solamente un trozo de la oración y se considera un error serio dentro de la escritura formal” (Anker 2001: 267).

A continuación se presenta una muestra de los errores más representativos para esta categoría.

Ejemplo #1 (Composición #6, para. 4)

(Inicio de párrafo) Rosanny and Beatriz. Each one gets four points.

Corrección: Rosanny and Beatriz got four points each.

Ejemplo #2 (Composición # 10, Parr. 1)

(Inicio de oración) Coraline new neighbors but they are not so nice.

Corrección: Coraline meets her new neighbors, but they are not so/as nice as she expected.

Ejemplo #3 (Composición # 18, parr. 2)

(Inicio de oración) The next day, Coraline figures out that she is in the real world however, she continues to go to the “other world” at night, Coraline does it over and over again. Till she encounters her friend Wybie who cannot talk and the black cat from the real world.

Corrección: The next day, Coraline finds out that she is in the real world even though she does not remember her coming back. Next thing we know is that she continues to visit “the other world” at night --- over and over again. During one of these visits, she encounters her friend Wybie, who cannot talk and the black cat from the real world which happens to be able to talk in “other world.

Nota: El ejemplo número uno de esta sección es el primero de los tres casos de oración incompleta encontrado en las 26 Composiciones revisadas para este estudio. El punto que ocasiona el error de oración incompleta se ha colocado para delimitar la segunda oración (en realidad no hay primera oración): al delimitar *Each one gets four points* se dejó aislada la frase nominal que originalmente conformaba parte de esta oración. Básicamente se comete este error por fallas en la revisión por parte del estudiante.

Con respecto al segundo ejemplo de esta sección, tenemos en primer lugar, que se omite el verbo en lo que debería ser una cláusula independiente antes del conector *but*. Luego tenemos que se utiliza *so* como un intensificador del adjetivo *nice*, cuando en realidad la función de *so* es actuar como un correlativo que ameritaría la completación de la frase que de su uso se desprende.

Por último, tenemos el tercer ejemplo. Por una parte, se observa fuera de lugar el adverbio *however*, del cual de acuerdo a su posición no se puede decir cuáles afirmaciones está relacionando. Por otro lado, producto de una necesidad de subordinación que no se actualiza, el fragmento del texto que se encuentra después del punto y seguido resulta ser un error de oración incompleta. Por último, tenemos que habría que agregar información necesaria para comprender el mensaje (tal como se hizo en la corrección acordada entre profesor y estudiante).

4.2.1.8.-Ortografía

Ejemplo #1 (Composición #1, para. 2)

...I was not specting to use this movie as an activity...

Corrección: ...I was not expecting to use this movie for an activity...

Ejemplo #2 (Composición #3, para. 5)

...where you can observer some scaring and fun scenes.

Corrección: ...where you can observe some scaring and fun scenes.

Nota: Estos dos ejemplos constituyen los casos principales de error de *spelling*: el primero es el resultado de no corroborar la ortografía de las palabras sobre las cuales se tiene duda; el segundo, al descuido.

4.2.1.9.-Puntuación

Los errores de puntuación ocurren cuando cualquiera de los signos de puntuación a) se omite, para lo cual se ha marcado el error como “poner”; b) se coloca innecesariamente, para lo cual se ha marcado el error como “quitar”; c) se desplazan del sitio correspondiente; y d) se coloca uno en lugar de otro.

Se han dejado fuera de esta categoría los errores relacionados con el uso de puntuación que corresponden a relaciones extra-oracionales, como lo son las oraciones fusionadas (*run-ons*) y aquellas separadas por comas (*comma splice*). A tales errores se les trata como casos de oración, propiamente.

4.2.1.9.1.- Coma

La coma se utiliza para evitar en lo posible que el lector tenga que devolver la atención a los constituyentes de la oración una y otra vez en un intento de determinar la unión o separación lógica y coherente de las frases tanto desde su constitución interna como desde su relación con el resto de las palabras y frases de la oración (Hacker 1992: 145).

4.2.1.9.1.1.- Quitar

4.2.1.9.1.1.1.- Coma sobrante antes de la conjunción

Ejemplo #1 (Composición #2, para. 4)

...she has to recover the eyes of the ghost children to free them and find her parents, because the witch trapped them.

Corrección: ...she has to recover the eyes of the ghost children to free them and find her parents ---because the witch has trapped them.

Nota: *Because* es una conjunción subordinante; a diferencia de las conjunciones de coordinación, no requiere coma antes de ella. En este caso el estudiante ha colocado dicha coma atendiendo razones de la regla para las conjunciones de coordinación y para “terminar la oración”.

4.2.1.9.1.1.2.- Coma sobrante después de la conjunción de coordinación

Ejemplo #1 (Composición #7, para. 3)

...I must to say that is not because, also the teacher told us that we had to searched the words...

Corrección: ...I must say that they are not because--- the teacher told us that we had to search for the words...

Ejemplo #2 (Composición #13, para. 2)

...she did not need to go so far to get excited because, the solution was right on the Pink Palace.

Corrección: ...she does not need to go so far to get excited because--- the solution is right at the Pink Palace.

Nota: Esta coma corresponde a una pausa natural en la lectura que el estudiante hace de la oración. Se trata de una coma para señalar una pausa oral, la cual no es consistente con ninguna regla para el uso de la coma. Visualmente podría confundirse con un desplazamiento de la coma.

4.2.1.9.1.2.- Poner

4.2.1.9.1.2.1.- Después de la transición

Ejemplo #1 (Composición #2, para. 3)

(Inicio de oración) After that^ Coraline realizes that “Other Mother” is in fact an evil witch...

Corrección: After that, Coraline realizes that the “Other Mother” is in fact an evil witch...

Nota: En este ejemplo se ha omitido la coma que por regla debe ir luego de las expresiones de transición. Al colocar esta coma se pretende evitar el establecimiento de nexos transitorios entre las mismas y los elementos al inicio de las oraciones que ellas preceden, los cuales dificultan la lectura al crear la ilusión de que la transición forma parte de una misma frase o cláusula junto con los elementos que inician tales oraciones.

4.2.1.9.1.2.1.- Después de la transición (adverbio de conjunción)

Ejemplo #1 (Composición #10, para. 3)

(Inicio de párrafo) In the real world^ she met Wybie...

Corrección: In the real world, she met Wybie...

Nota: En este ejemplo se ha omitido la coma correspondiente a la marca con que culminan las frases introductorias. Por regla, se coloca coma después de las frases y cláusulas introductorias que funcionan como adverbios; esta coma le dice al lector que la frase introductoria ha concluido y que luego de ella inicia la oración (Hacker 1992: 146).

4.2.1.9.1.2.2.- Vocativo

Ejemplo #1 (Composición #9, para. 3)

...my dear students^ listen to carefully...

Corrección: ...my dear students, listen to me carefully...

Nota: Este caso corresponde a la única composición donde se encontraron errores de este tipo, un total de tres (3). Nadie más utilizó estructuras que requirieran del uso de vocativo.

Aquí puede notarse cómo se ha omitido la coma que por regla se utiliza para separar el vocativo de lo que se le dice al interlocutor que se ha denominado bajo la forma del vocativo. En este caso particular, se evita que se lea el vocativo como el sujeto de la oración, con lo cual el mensaje podría cambiar su sentido completamente: en vez de un verbo en modo indicativo, lo que sigue al vocativo es una oración imperativa. Cabe decir que en este caso particular debe entenderse que no se trata de que el lector confunda los modos verbales, sino que el error se remite a la simple omisión de una coma.

4.2.1.9.1.2.3.- Separación del modificador

Ejemplo #1 (Composición #15, para. 4)

(Inicio de oración) She never gave up until she found her real parents and also, the stolen souls of some other kids who were beguiled by the evil witch^ becoming a kind of heroine...

Corrección: She never gives up until she finds her real parents and the stolen souls of some other kids who were beguiled by the evil witch, becoming a kind of heroine...

Nota: La última cláusula de este fragmento de texto se encuentra post-modificando al sujeto de la oración completa, *She*, por lo cual debe separarse del objeto *the evil witch* representado por la frase preposicional anterior a la cláusula post-modificadora en cuestión. O sea, el lector podría malinterpretar que el modificador *becoming a kind of heroine* es complemento de la frase nominal *the evil witch* dentro de la frase preposicional *by the evil witch*.

4.2.1.9.1.3.- Mover

Ejemplo #1 (Composición #23, para. 4)

(Inicio de párrafo) Although, the real world seemed boring and annoying for Coraline at first; At the end she realized that was better...

Corrección: Although--- the real world seemed boring and annoying for Coraline at first, at the end she realized that it was better...

Nota: Éste caso corresponde al único caso donde la coma debía moverse de sitio. El estudiante reconoce que debe haber la separación de la cláusula adverbial, pero en lugar de coma, coloca punto y coma. Además está el hecho de que en un intento de seguir la regla por la cual debe colocar coma luego de la palabra o frase transicional, hace lo propio con una conjunción actuando como nexos causal dentro de la oración; es decir, el estudiante toma la conjunción *although* como una transición entre oraciones y no como una dentro de la oración.

4.2.1.9.1.4.- Cambiar

4.2.1.9.1.4.1.- Coma por punto y coma

Ejemplo #1 (Composición #21, para. 3)

(Inicio de párrafo) Coraline's real world is dark, at the other hand, the unreal world of Coraline is well and fantastic.

Corrección: Coraline's real world is dark; on the other hand, the unreal world of Coraline is well and fantastic.

Nota: En primer lugar, tenemos lo que se refiere específicamente al uso del signo de puntuación, la coma. Si bien es cierto que este error corresponde formalmente a un error de tipo 13, se ha utilizado aquí para ilustrar cómo el estudiante utiliza coma en vez de punto y coma (o punto) para separar la frase transicional que lleva a la siguiente oración. El estudiante identifica esta frase transicional como un “conector” y en este sentido lo trata con la regla de puntuación propia para una conjunción de coordinación. Apartando el asunto de la puntuación, existe en este ejemplo, además, un problema de precisión en el vocabulario que se hace bastante notorio al contraponer el adverbio *dark* con *well and fantastic*, ya que no existe una oposición directa entre sus significados, que textualmente se presenta como tal.

4.2.1.9.2.- Cambiar Punto y Coma

Ejemplo #1 (Composición #9, para. 3)

(Inicio de párrafo) First of all she told us names of all the parts of the game and how many parts the game had; the teacher took out many things of a box and said “Boggle has sixteen (16) lettered cubes, a grid,...

Corrección: First of all, the teacher told us the names of all the parts of the game, and how many parts the game had. She took out many things of a box and said: “Boggle has sixteen (16) lettered cubes, a grid,...

Ejemplo #2 (Composición #10, para. 2)

(Inicio de párrafo) While in the real world they parents were always busy and do not pay the appropriate attention to Coraline, in the other world they were totally different.

Corrección: While in the real world they parents were always busy and do not pay the appropriate attention to Coraline, in the other world, they were totally different.

Nota: En el primer ejemplo, la primera oración, hasta el punto y coma, corresponde a la idea principal del párrafo. Al observarse la redacción del texto que sigue, puede notarse que la oración siguiente incluye coordinación y subordinación suficiente como para ser separada de dicha idea principal por un punto en vez de un punto y coma. Además, la oración que sigue después del punto y coma corresponde a la primera de un total de tres ideas de soporte contenidas en el párrafo, todas ellas separadas entre sí por puntos y seguido. De aquí que la primera de ellas deba separarse también por una marca de punto y seguido, ya que así lo establece el sistema de puntuación del párrafo en cuestión.

En el segundo ejemplo, se ha colocado erróneamente un punto y coma para marcar el final de la frase adverbial, por desconocimiento del uso de signo de puntuación para este caso.

4.2.1.9.3.- Poner Dos Puntos

Ejemplo #1 (Composición #9, para. 3)

...the teacher took out many things of a box and said^ “Boggle has sixteen (16) lettered cubes...”

Corrección: ...she took out many things of a box, and said; “Boggle has sixteen (16) lettered cubes...”

Ejemplo #2 (Composición #11, para. 1)

(Inicio de párrafo) There are two worlds in which Coraline has been passing through numerous adventures ^ A real, world and an Imaginary World.

Corección: There are two worlds in which Coraline has been going through numerous adventures; a real world and an imaginary world.

Coraline has been going through numerous adventures in two worlds: a real world and an imaginary world

Nota: Éste es el primero de los dos ejemplos encontrados como error en cuanto al uso propio de los dos puntos. Para este caso se pudiera incluir también una coma en vez de dos puntos; no obstante, se prefieren los dos puntos ya que la cita incluye una enumeración (Hacker 1992: 161).

En el segundo ejemplo, el estudiante ha omitido los dos puntos para indicar que inmediatamente después de la oración hay una especificación de un elemento (*two worlds*) que la oración introduce; debido a que tal especificación corresponde a una enumeración (de dos elementos), se prefiere que los dos puntos se encuentren lo más cercanamente posible al elemento que comprende la enumeración.

4.2.1.9.4.- Mover Comillas

Ejemplo #1(Composición #2, para. 2)

These people are: “Other Mother”, “Other Father”, and “other neighbors”.

Corrección: These people are: “Other Mother,” “Other Father,” and “other neighbors.”

Nota: En este caso se viola el uso convencional de las comillas de cierre en cuanto al punto y la coma, según lo cual se deben dejar al punto y a la coma dentro de la cita (Hacker 1992: 168).

4.2.1.10.-Uso de Mayúsculas/Minúsculas

En primer lugar, cabe destacar que se han dejado fuera de esta categoría aquellos errores de utilización de mayúsculas y minúsculas que corresponden a vicios de la caligrafía (uso indiscriminado de mayúsculas y minúsculas que resulta la indiferencia hacia tal uso).

Debido a que no podemos englobar en una definición los usos de mayúscula, ya que dicho uso se basa en un criterio de convención más que de coherencia, a continuación explicamos las reglas de uso relacionadas con los errores encontrados en nuestro estudio.

Primero, se deben escribir con mayúsculas las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) en los títulos y subtítulos de obras (libros, artículos y canciones, por ejemplo) (Hacker 1992: 180). Asimismo, se escriben con mayúscula las preposiciones largas, como *between* o *behind*, cuando forman parte de títulos o subtítulos de tales obras.

Segundo, no se escriben con mayúscula los nombres comunes. Sí se usan mayúsculas para los títulos como los otorgados por la profesión académica cuando éstos se usan junto con el nombre; no así cuando se usan solos, a excepción de títulos de extrema importancia, como el de “Presidente”, por ejemplo (Hacker 1992: 180).

Tercero, en inglés se usan mayúsculas para nombres propios y las palabras derivadas de ellos, “por ejemplo, University of Wisconsin”; no se utilizan así para nombres comunes. Además, se consideran nombres propios en inglés a los días de la semana, los feriados, los meses del año; no así a las estaciones del año o los días el mes. Por último, tenemos que no se deben escribir con mayúscula los nombres comunes “para hacerlos sonar importantes”. (Hacker 1992: 180-181).

La cuarta y última regla a la cual haremos referencian es quizá la mejor conocida por todos: se usa mayúscula al iniciar una oración.

A continuación se presenta parte de los errores más significativos encontrados para esta categoría.

4.2.1.10.1.- Uso de Mayúsculas en los Títulos

Ejemplo #1 (Composición #5, para. 1)

Coraline and the secret door...

Corrección: *Coraline and the Secret Door...*

Nota: En este caso se viola la norma para uso de mayúsculas en títulos. Dicha norma se ha explicado en la descripción de errores para esta categoría, no obstante puede evidenciarse en la corrección.

4.2.1.10.2.- Mayúsculas por Minúscula

Ejemplo #1 (Composición #11, para. 1)

...A real world and an Imaginary World.

Corrección: ...A real world and an imaginary world.

Ejemplo #2 (Composición #14, para. 2)

...he was playing a piano for Coraline; Also her father in the second world seems to be scared of the second mother...

Corrección: ...he was playing the piano for Coraline; also her father in the second world seems to be scared of the second mother...

Nota: En el primer ejemplo, tenemos que se ha violado la norma que prohíbe el uso de mayúsculas para nombres comunes; de hecho, el uso que aquí se le da está expresamente prohibido en las normas que rigen el uso de mayúsculas: no se deben usar mayúsculas para hacer parecer de importancia a aquello denotado por el nombre común.

En el segundo ejemplo, podemos observar que se ha tergiversado la regla según la cual una oración se debe iniciar con mayúscula.

4.2.1.10.3.- Minúsculas por Mayúsculas

Ejemplo #1 (Composición #6, para. 4)

(Inicio de párrafo) To play boggle in the composition class was a great experience for me.

Corrección: Playing Boggle in the Composition class was a great experience for me.

Ejemplo #2 (Composición # 20, para. 1)

“Last wednesday, we had...”

Corrección: “Last Wednesday, we had...”

Ejemplo #3 (Composición #22, para. 5)

(Inicio de párrafo) on the other hand,...

Corrección: On the other hand,...

Nota: En el primer ejemplo se omite la mayúscula para nombre propio.

En el segundo ejemplo se coloca minúscula para un día de la semana.

En el tercer ejemplo se coloca minúscula para iniciar una oración luego de un punto.

4.2.1.11.-Uso de Artículos

El uso de artículos se rige por reglas complejas que hacen difícil para el aprendiz de inglés no nativo asimilar su uso correcto (Hacker 1992: 125).

4.2.1.11.1.- Artículos Determinado Faltante

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 5)

...once we have followed all game's steps...

Corrección: ...once we have followed all the steps of the game...

Ejemplo #2 (Composición #7, para. 1)

(Inicio de oración) ^Professor began giving a quick review...

Corrección: The professor began giving a quick review...

Nota: En el primer ejemplo se omite el artículo que determina el carácter específico del sustantivo dentro de la frase nominal *all game's steps*, dejando dicha expresión con un significado diferente al que conviene: tal y como esta escrita esta frase se refiere a los pasos de todos los juegos, mientras que a lo que se quiere hacer referencia es a todos los pasos de un juego en particular. Cabe destacar que para este caso, se evidenció un problema para relacionar el uso de posesivos con aquél de los sustantivos atributivos (sustantivos funcionando como adjetivos).

En el segundo ejemplo, se da la confusión por ser *professor* un sustantivo singular que representa un caso único dentro de la composición en cuestión, mas no un caso único en general como lo sería el sol (*the sun*) o la luna (*the moon*), por ejemplo.

4.2.1.11.2.- Artículos Determinado Sobrante

Ejemplo #1 (Composición #6, para. 1)

(Inicio de oración) According to the instruction given by the professor Marlyn, we must put all the cubes...

Corrección: According to the instruction given by --- professor Cabrera, we must put all the cubes...

Ejemplo #2 (Composición #15, para. 1)

...According the Coraline's mother,...

Corrección: ...According to --- Coraline's mother,...

Nota: En el primer ejemplo se hace concordar el artículo con el sustantivo que denota el título o cargo, ignorando la mención de la persona que posee dicho título o cargo. Es decir, se tomó en cuenta que la expresión *the professor* era correcta y se pasó por alto la existencia del segundo elemento (el nombre de la persona), lo cual viene a modificar la frase nominal: una vez contenido tanto el título o cargo como el nombre del que lo posee, ya la frase nominal no acepta el artículo.

En el segundo ejemplo ocurre algo similar, sólo que lo que aquí se pasa por alto no es un título o cargo sino el posesivo. Es decir, se tomó en cuenta la expresión *the mother*, la cual sería correcta como frase nominal completa, pero que al contener el posesivo no admite el artículo.

4.2.1.11.3.- Artículo Indeterminado Faltante

Ejemplo #1 (Composición #22, para. 5)

(Inicio de párrafo) In Boggle game every word have ^ different punctuation according to the number letter used.

Corrección: In Boggle, every word has a different score punctuation, according to the number letters used.

Nota: En este caso se omitió el artículo determinado que por regla se coloca antes de los sustantivos y frases nominales que conllevan un sustantivo contable cuya identidad no se determina en el seno de la misma palabra o frase (Hacker 1992: 126).

4.2.1.11.4.- Artículos Indeterminado Sobrante

Ejemplo #1 (Composición #19, para. 4)

(Inicio de oración) As a any animal it cannot speak...

Corrección: As --- any animal, it cannot speak...

Nota: El uso del artículo determinado es en ocasiones, como en este caso, intercambiable con el uso del adjetivo determinante any. Al colocar ambos, se comete una redundancia. En este caso particular, se debe eliminar el artículo, ya que no sólo redundaría sino que es menos específico que el adjetivo determinante. Además, se ha violado también la norma según la cual se coloca *an* en vez de *a* antes de sonidos vocálicos.

4.2.1.11.5.- Uso de Artículo Determinado por Indeterminado

Ejemplo #1 (Composición #14, para. 3)

...he was playing a piano for Coraline...

Corrección: ...he was playing the piano for Coraline...

Nota: En este caso se falla en utilizar el artículo determinado que idiomáticamente corresponde a la descripción de actividades que conllevan objetos y acciones de carácter genérico: *playing the piano* (tocar el piano), o *throwing de ball* (lanzar la pelota /jugar a la pelota), por ejemplo.

4.2.1.11.6.- Forma del Artículo

Ejemplo #1 (Composición #19, para. 4)

...and it behaves as a animal.

Corrección: ...and it behaves as an animal.

Nota: En este ejemplo, observamos que se viola la regla según la cual se debe colocar *a* en vez de *an* antes de sonidos consonánticos.

4.2.1.12.-Falta de Claridad

Se dice que hay errores por falta de claridad básicamente cuando ocurre una o varias de tres cosas: a) el vocabulario es impreciso o ambiguo y, por lo tanto, se tergiversa el significado de la idea expresada; b) confluyen varias fallas sintácticas, de manera tal que se hace difícil entender el mensaje o imposible; y c) se expresa una idea de manera no idiomática, la cual podría ser descifrada si el profesor domina el código de la L₁, pero que igual podría contener información imprecisa o ambigua producto de errores en la traducción literal de la L₁ a la L₂. “los errores que tienen que ver con oraciones o frases poco claras o poco idiomáticas no son específicamente gramaticales sino que más bien reflejan la falta de habilidad del escritor para expresar una idea o concepto clara o idiomáticamente en inglés” (Lane y Lange 1999: 266).

Para esta sección se encontró un total de 43 errores en las 26 composiciones revisadas. A pesar de que estos errores son el resultado de varios factores que confluyen en la expresión de la idea, tal como se explica en el párrafo anterior, se han elaborado cuatro sub-divisiones con un propósito didáctico, para concentrar la atención en aquel aspecto más determinante en la comisión de este tipo de error. A continuación presentamos los ejemplos respectivos.

4.2.1.12.1.- Lógica Formal

Se habla de errores formales de lógica, ya que dichos errores son resultados observables en el escrito, que no necesariamente reflejan el razonamiento verdadero del estudiante: el estudiante quiere decir una cosa, pero termina diciendo otra que puede ser incluso totalmente contraria o falsa.

4.2.1.12.1.1.- Causalidad

La causalidad en un escrito se da por una cantidad de recursos textuales, como los relativos, correlativos, y conjunciones de coordinación y subordinación; además de la misma disposición de las ideas, por recurso de hipotaxis, parataxis, zeugma, entre otros.

Ejemplo #1 (Composición # 2 Para. 4)

“Coraline offers to play a game, where she has to recover the eyes of the ghost children to free them and find her parents, because the witch trapped them. If she wins, the evil has to free her, but if she loose, she has to stay with the witch forever”

Corrección: Coraline challenges the witch to a game in which she has to recover the eyes of the ghost children in order to free them and find her parents to free them, too. If Coraline fails to do so, she loses and so she has to stay with the witch forever.

Ejemplo #2 (Composición # 18, para. 2)

“The next day, Coraline figures out that she is in the real world however, she continues to go to the “other world” at night, Coraline does it over and over again. Till she encounters her friend Wybie who cannot talk and the black cat from the real world.”

Corrección: The next day, Coraline finds out that she is in the real world even though she does not remember her coming back. Next thing we know is that she continues to visit “the other world” at night --- over and over again. During one of these visits, she encounters her friend Wybie, who cannot talk and the black cat from the real world which happens to be able to talk in “other world”.

Nota: En el primer ejemplo, ocurre que el estudiante sólo se refiere a las consecuencias que traerá ganar o perder sólo para Coraline, dejando por fuera a los niños fantasmas y a sus padres.

En el segundo ejemplo, se observa fuera de lugar el adverbio *however*, del cual de acuerdo a su posición no se puede decir cuáles afirmaciones está relacionando. Por otro lado, producto de una necesidad de subordinación que no se actualiza, el fragmento del texto que se encuentra después del punto y seguido resulta ser un error de oración incompleta. Por último, tenemos que habría que agregar información necesaria para comprender el mensaje (tal como se hizo en la sugerencia).

4.2.1.12.1.2.- Oraciones *Non-Sequitur*

Se dice que una oración es *non-sequitur* cuando no se desprende lógicamente de lo afirmado anteriormente. Por lo usual este fenómeno se debe a un uso de las conjunciones y transiciones que no es gramaticalmente incorrecto necesariamente, sino que es falaz en su significado. La oración, por lo tanto, parece decir algo cierto o lógico (o ambos), pero no es así (Gorham 1969: 88).

Ejemplo #1 (Composición 2, Para. 5)

“This supernatural experience helps Coraline to revalorize her parents and her life with its defects and virtues, but the parents should see that Coraline is a little girl who needs their attention and love demonstration.”

Corrección: “This supernatural experience helps Coraline to value her parents and her life with its defects and virtues. ---”

Ejemplo #2 (Composición # 8, Para. 1)

“That night when Coraline is sleeping, she hears a little mouse so she follows it”

Corrección: That night when Coraline is sleeping, the noise of a little mouse wakes her up; curios as she is, she follows it.

Ejemplo #3 (Composición #13, Para. 1)

“Her friend Wybie, the circus owner Mr. Bobinsky, the neighbours Mrs. Spink and Mrs. Forbible, all they have peculiar and misty lives. However, she did not need to go so far to get exciting because the solution was right on the Pink Palace.”

Corrección: All of her neighbors, her friend Wybie, the circus owner Mr. Bobinsky, --- Mrs. Spink and Mrs. Forcible, --- have peculiar and bizarre lives. And this peculiarity and bizarreness cause that she did not need to go so far to get excitement, as because the solution to her boredom was right at the Pink Palace.

Nota: En el primer ejemplo, la idea que sigue después de *but* no es adversa a la idea que está antes de *but*. En este caso el uso de *but* corresponde al discernimiento que realiza el estudiante sobre el hecho de que, así como Coraline aprende una lección que la lleva a valorar a sus padres, asimismo sus padres deberían considerar valorar a su hija. Dicho discernimiento es el resultado de mal interpretar parte de la trama de la historia, puesto que los padres de Coraline no pueden haber aprendido lección alguna, ya que no han sido consientes, en ningún momento, de su secuestro ni de ninguna de las vivencias que Coraline experimenta en el “otro mundo”.

En el segundo ejemplo, la afirmación que se hace de que Coraline escucha al ratón mientras duerme corresponde a una hipótesis interpretativa de la historia según la cual Coraline en efecto sigue dormida. Sin embargo, el estudiante no explicita Coraline sigue al ratoncito en sus sueños o, tal vez, sonámbula. Luego tenemos que, la oración que sigue a la conjunción *So* no es un efecto o consecuencia directa de lo que se afirma antes de la conjunción, ya que es imposible actualizar la relación de causalidad.

En el tercer ejemplo, en primer lugar, se entiende que la señora Spink y la señora Forcible son vecinas de Coraline (*she*), cuando en realidad las cuatro personas mencionadas lo son. En segundo lugar, tenemos que la transición *however* no introduce información adversa a lo que se afirma antes de ella.

4.2.1.12.1.3.- Argumento Circular

Los argumentos circulares o peticiones de principio (*petitio principii*) son aquellos en donde la consecuencia o efecto expresado remiten a la razón o causa que se supone origina dicha consecuencia o efecto (Gorham 1969: 88-89).

Ejemplo #1 (Composición # 15, Para. 2)

“For that reason, Coraline goes away when she realize that everything was a totally lie from the evil spirit.”

Corrección: Later on, Coraline goes away when she realizes that the witch will not let her go whatsoever.

Nota: Éste ejemplo constituye la única falacia lógica de este tipo encontrada en este estudio. En primer lugar, la afirmación se presenta como un argumento circular (*petitio principii*); ya que, la transición *for this reason* no se refiere a una razón previamente establecida, sino a lo expresado por la cláusula adverbial en la oración que dicha transición introduce: la razón es la misma consecuencia. En segundo lugar, la mentira (*lie*) a la cual se hace referencia aquí es imposible de determinar cuando se revisa el contenido expuesto en las líneas anteriores; la única manera de entender el mensaje expuesto en este fragmento de texto sería recurriendo al conocimiento previo que el lector tenga de la película o de la historia pero no así del proveído en esta composición.

4.2.1.12.2.- Relativos

En esta sección queremos enfocar la atención en el hecho de que existen problemas que en apariencia tienen que ver sólo con el uso de conjunciones, pero que encierran otros problemas, como por ejemplo el manejo de las estructuras relativas.

Ejemplo #1 (Composition #1, Para. 3)

“She meets a strange guy with a rare cat and she cannot believe their behavior”

Corrección: con el uso del *relative Which*: “She meets a strange guy with a rare cat which behavior she cannot believe”

Ejemplo #2 (Composición #2, Para. 2)

“...where she meets strange but similar people than in the normal world, just that, they has bottoms instead eyes.”

Corrección: ...where she meets strange people, who would be just perfect replicas of the ones in the normal world if they did not have buttons instead of eyes.

Ejemplo #3 (Composición # 15, Para. 2)

“However, there was a high Price for Coraline could stay in the world of the witch then she had to pay with life. She had to put buttons on the eyes, becoming in a dool and living her souls away to the witch”

Corrección: However, there was a high price for Coraline to pay: if she wanted to stay in the world of the witch, she had to pay with her life; that is to say, she had to let the witch sew her buttons for eyes, which would make Coraline become a doll and give her soul away to the witch.

Ejemplo #4 (Composición # 20, para. 1)

“Last wednesday, we had in the middle of the class, an important method to apply to our students in the classroom. It was fun and helps to motivate to the students. In that moment, we organized the ideas in a period of time, in order to get good results as the teacher as the students.”

Corrección: Last Wednesday, in Composition II class, we practiced a useful technique to apply to our students in the classroom. It was fun and motivating for the students. (Rescribir de manera que *in that moment* tenga referente, al igual que *ideas y good results*. Además, con respecto a esto último, *good results*, debe acotarse que la frase donde esta inmersa debe ser como sigue: *in order to get good results for both the teacher and the students*.)

Nota: En referencia al primer ejemplo, tenemos que al tratarse de una persona y una animal, el estudiante optó por coordinar pobremente dos oraciones, ya que no supo si colocar *who* o *which*.

Con respecto al segundo ejemplo, tenemos que, en primer lugar, la palabra *similar* no describe la condición de parecido entre las personas que el estudiante compara. Este adjetivo resulta insuficiente ya que no sugiere que el primer grupo de personas mencionadas es una copia del segundo. En segundo lugar, tenemos que *just that* surge por la necesidad de proveer una explicación (tener botones en lugar de ojos) que se desprende de entender *similar* por “idénticas” (-personas). Como puede verse, hay una diversidad de problemas que dificultan la comprensión del mensaje. Finalmente, tenemos que se usa *than* en vez de *to* a la vez que se omite “el objeto de *ones*”; resumiéndose esta última parte como un error de sintaxis.

Con respecto al tercer ejemplo, ocurre que la oración introducida por *then* no sigue (*non sequitur*). Formalmente, el uso del adverbio *then* indica que la oración que le sigue describe un evento posterior o resultante del que se afirma previamente a dicho adverbio; lo cual no es el caso. Además, no hay transición antes de la siguiente oración, dejándose así de indicar el carácter explicativo de la misma (la segunda oración es una explicación de los hechos específicos implicados en el hecho general descrito en la oración anterior: dejarse coser botones en los ojos hará que Coraline se convierta en una muñeca, al tiempo que con este suceso entrega su alma a la bruja.)

Por último, en referencia al cuarto ejemplo, tenemos que en primer lugar se observa el uso de la palabra método por técnica. En segundo lugar, se observa una falla en el paralelismo, en la segunda oración donde se describe a dicha técnica con un adjetivo (*fun*) y una frase verbal (*helps to motivate*), en vez de utilizar dos adjetivos (*fun and motivate*). Por último, tenemos la confluencia de varias incoherencias en la última oración de este fragmento de texto, básicamente dadas por la inexistencia de referentes para determinados elementos (ver sugerencia de corrección Composición # 20, para. 1)

4.2.1.12.3.- Confusión de Conceptos e Ideas

Ejemplo #1 (Composición # 15, Para. 1)

“Coraline Silkers we saw in class is a paradoxical movie that requires a deep analysis to know Its real meaning or what the writer wanted to say”

Corrección: Selick’s movie *Coraline* tells a paradoxical story which requires a deep analysis in order to understand its real meaning...

Ejemplo #2 (Composición # 19, para. 3)

“The second difference is her friend Wybie, in the real world, he is unquiet, he has a motorcycle which is always running and annoying. However, in the other world, he is quiet and does not speak at all and in fact she considers him a good friend.”

Corrección: (Reescribir de manera tal que se observe una clara diferenciación de significados en el uso de los términos *unquiet* y *quiet* y donde además se respete el paralelismo en la disposición de los elementos contrastados)

Ejemplo #3 (Composición # 24, para. 2)

“This tunnel put her to follow the way and when she arrive the end of the tunnel she finds her same house in the same place with the same parents but everything is “perfect”. Coraline goes to this place three times one day she enters into the tunnel but in the opposite way. Once she arrive at the house, she realize that there is something wrong.”

Corrección: (reescribir de manera tal que se entienda que la niña encuentra replicas de sus padres en vez de los mismos padres; además, se deben introducir las oraciones cuyas afirmaciones implícitas o explícitas sean adversadas por las oraciones introducidas por el conectivo *but*.)

Nota: En el primer ejemplo, formalmente se observa la confusión de los términos película e historia, siendo esta última la opción correcta ya que el estudiante se refería propiamente a la producción del escritor (Neil Gaimal) y no del director (Henry Selick).

En el segundo ejemplo, se observa formalmente la descripción errónea del “punto de contraste” (*point of contrast*) como una “diferencia” (*Difference*), lo cual crea incoherencia: de la lectura de la primera oración se obtiene que Wybie es una diferencia, lo cual no tiene ningún sentido. En segundo lugar, se observa un problema de paralelismo en la disposición de los elementos contrastados, de manera tal que cada uno de ellos encuentre su contraparte. Por último, se observa ambigüedad que raya en la falacia lógica formal de equívoco en los significados de *unquiet* y *quiet* actualizables en el texto: *unquiet*= es intranquilo, o habla mucho; y *quiet*= tranquilo, o callado (aunque en realidad se trata de que es mudo).

Con respecto al tercer ejemplo, tenemos que apartando las fallas en el uso de los verbos (número y persona) y las múltiples fallas sintácticas, existen dos aspectos particularmente relevantes en este fragmento en lo que a errores se refiere: primero, una confusión generada formalmente por el uso del adjetivo *same*, cuyo significado en contexto sugiere que se trata de “los mismos padres”, cuando en realidad se trata de replicas; y segundo, la falacia lógica formal de *non sequitur* dada por el uso del conector *but*.

4.2.1.13.- *Run-Ons*

Los *run-ons* son dos oraciones completas unidas incorrectamente. Existen dos clases de *run-ons*: a) las oraciones fusionadas, dos oraciones completas unidas sin ningún signo de puntuación; y b) *comma splice*, dos oraciones completas unidas por una coma sin ninguna conjunción (Anker 2006: 279-280).

4.2.1.13.1.- *Run-Ons*

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 2)

(Inicio de oración) After that, you shake the 16 dice that have different printed letters all around^ when mixing them every cube has to fit in every hole...

Corrección: After that, you shake the 16 dice that have different letters printed all around. After shaking them, every cube has to fit in every whole...

Ejemplo #2 (Composición #7, para. 2)

...the score depended on the number of the letters of each word for^ example, words with three or four letters had 1 point....

Corrección: ...the score depended on the number of the letters of each word; for example, words of three or four letters were worth 1 point....

Nota: En ambos casos se ha dejado en blanco el espacio correspondiente al signo de puntuación que marcaría el final de la primera oración y el inicio de la siguiente. Se ha corregido el primer ejemplo con un punto, mientras que se ha preferido un punto y coma para el segundo. Esto debido a que en el primer ejemplo la separación semántica entre las dos oraciones fusionadas es significativamente grande: hay un cambio de tópico. Mientras que, por otro lado, en el segundo ejemplo, la distancia semántica es relativamente corta: la segunda oración es una continuación de la misma idea.

4.2.1.13.2.- Comma Splice

Ejemplo #1 (Composición #8, para. 1)

(Inicio de oración) In order to avoid getting bored, Coraline starts to walk around the house, she gets to know all neighbors...

Corrección: In order to avoid getting bored, Coraline starts to walk around the house; she gets to know all neighbors...

Ejemplo #2 (Composición #10, para. 2)

...All those things were wonderful to Coraline, she feels as in a world of dreams.

Corrección: ...All those things are wonderful to Coraline; she feels as in a world of dreams.

Nota: En ambos casos, el estudiante-escritor ha reconocido la necesidad de la pausa por motivo de la separación que en la escritura es natural entre dos oraciones; sin embargo, ha fallado en colocar un signo de puntuación que cumpla correctamente esta función; en lugar de esto, ha colocado coma.

4.2.2.- Parte B

4.2.2.1.- Uso de Referente

En esta ocasión nos referimos a las claves referenciales que se presentan internamente en el texto en lo relativo al uso de pronombres y los nombres que estos designan. En este sentido, hemos identificado tres casos: Ausencia o Ambigüedad del antecedente, Pronombre, Antecedente por Referente.

Primero, tenemos el error perteneciente al primer caso ocurre cuando el lector o bien no encuentra el nombre o sustantivo que determinado pronombre se encuentra substituyendo, da con uno que le resulta ambiguo, o da con varios posibles (antecedentes). El error de referente que hemos etiquetado como Pronombre, por otra parte, ocurre precisamente cuando el estudiante-escritor ha fallado en colocar el pronombre que corresponde. Y, finalmente, tenemos que el error de Antecedente por Referente ocurre cuando se coloca primero el pronombre que el sustantivo al cual este designa, en casos donde no es posible hacerlo sin alterar la comprensión del discurso.

4.2.2.1.1.- Ausencia o Ambigüedad del antecedente

Ejemplo #1 (Composición #9, para. 5)

(Inicio de párrafo) After that, i told my classmate that the game was easy, may be because i thought that it was every thing...

Corrección: After that, I told my classmates that the game was easy, maybe because I thought that it was everything...

Ejemplo #2 (Composición #15, para. 2)

(Inicio de párrafo) One day, coming back home, her mother gave her a dool identical to Coraline...

Corrección: One day, having come back home, her mother gives Coraline a doll identical to her...

Ejemplo #3 (Composición #9, para. 5)

(Inicio de párrafo) After that, I told my classmates that the game was easy, maybe because I thought that it was everything...

Corrección: (Inicio de párrafo) After the teacher gave us these instructions, I told my classmates that the game was easy, maybe because I thought that it was everything...

Nota: Encontramos que en el primer ejemplo el pronombre *it* se refiere al proceso explicado por la profesora, el cual se expone en el párrafo anterior.

En el segundo ejemplo tenemos que además del uso de un pronombre sin antecedente en el párrafo, hay una ambigüedad que resolver con respecto al significado de la última frase, de la cual puede entenderse por igual que la muñeca (*doll*) es idéntica a Coraline o a su madre. Dicha ambigüedad causada por la confusión de los pronombres se resolvió separando los enunciados; i.e. *One day, having come back home, her mother gives Coraline a doll; this doll is identical to Coraline.*

A diferencia de los dos primeros ejemplos, el tercero presenta un problema con la identidad del antecedente: no se entiende qué se refiere el demostrativo *that* que conforma parte de la transición, puesto que pudiera tratarse de varios elementos en el párrafo anterior.

4.2.2.1.2.- Pronombre

Ejemplo #1 (Composición #14, para. 5)

...her second mother ask her to let the second mother to sew bottoms on her eyes...

Corrección: ...her second mother asks Coraline to let her to sew buttons in her eyes...

Ejemplo #2 (Composición #12, para. 3)

(Inicio de oración) If two or more players wrote the same word, the words have been eliminated.

Corrección: If two or more players wrote the same word, it had to be crossed out.

Nota: En el primer ejemplo se genera una confusión en cuanto al uso de los referentes, por tratarse de dos antecedentes femeninos. Aquí el estudiante creyó incorrecto colocar el nombre posterior a su pronombre; sin embargo, debía hacerlo para evitar la ambigüedad.

En el segundo ejemplo debe sustituirse la frase nominal por un pronombre, para evitar la repetición que conlleva a redundancia y cacofonía.

4.2.2.1.3.- Antecedente por referente

Ejemplo #1 (Composición #14, para. 2)

...he was playing a piano for Coraline; Also her father in the second world seems to be scared of the second mother...

Corrección: ...her father in the second world was playing the piano for Coraline; however, he seemed to be scared of the second mother...

Nota: En este ejemplo se observa la inversión del orden de aparición del referente y su antecedente. Por lo cual, se ha fallado en utilizar el pronombre para sustituir a la cosa ya nombrada. Vale destacar que por la forma en que está redactado el texto, no es admisible una relación referente-antecedente de tipo catafórico.

4.2.2.2.-Transiciones

Se han identificado errores de transición para los siguientes casos: a) hace falta, para lo cual se ha marcado el error como “poner”; b) se coloca inapropiadamente, para lo cual se ha marcado el error como “cambiar”; y c) se escriben incorrectamente, para lo cual se ha colocado “quitar”.

4.2.2.2.1.- Poner

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 5)

(Inicio de párrafo) In conclusion, once we have followed all game’s steps in a right way, we can perceive that when playing Boggle the main purpose is to find the greastest quantity possible of words before finishing the three-minute timer. For this reason, it is easy to be an expert in it. ^ Without a doubt Boggle is a relaxing and entertaining game and all of us should consider it as such.

Corrección: In conclusion, once we have followed all the steps of the game right, we realize that when playing Boggle, the main purpose is to find the greatest quantity possible of words before the three minutes are over; this means that it is easy to become an expert at it if you have enough practice. Besides, without a doubt, Boggle is a relaxing and entertaining game and all of us should consider it as such.

Ejemplo #2 (Composición #17, para. 3)

(Inicio de oración) The other mom became a witch and put the girl into a mirror into a room. ^ Coraline sees the ghosts of two children in the same situation...

Corrección: The other mom becomes a witch and puts the girl into a mirror in a room. Now, in the room, Coraline sees the ghosts of two children in the same situation...

Nota: En ambos casos hace falta que se agregue una transición (o frase transicional), para que el lector pueda dilucidar las relaciones que guardan los enunciados entre sí.

En el primer ejemplo, el estudiante realiza dos afirmaciones: una cosa además (*besides*) de la otra, unidas por un nexo de adición.

En el segundo caso, es necesaria la frase introductoria que actúa como una transición que lleva al lector a diferenciar un momento de otro y un lugar de otro. En otras palabras, el recurso de parataxis aquí empleado no es efectivo, puesto que el nexo implícito es confuso.

4.2.2.2.2.-Cambiar

Ejemplo #1 (Composición #3, para. 2)

(Inicio de oración) Her house is uncomfortable and old; for this reason Coraline is angry and bored.

Corrección: Her house is uncomfortable and old; because of this Coraline is angry and bored.

Ejemplo #2 (Composición #7, para. 3)

(Inicio de oración) Besides this five steps seems easy I must to say that is not.

Corrección: Although/Even though these five steps seem easy, I must say that they are not.

Nota: En ambos casos se produce la elección equivocada de la transición. En el primer ejemplo, se produce un error de lógica formal extra-oracional, pero que se refiere a la misma idea; mientras que en el segundo ejemplo, la confusión se genera a nivel de la oración.

4.2.2.2.3.- Forma

Ejemplo #1 (Composición #5, para. 3)

(Inicio de oración) In the oposite, in the other world, Coraline is happy.

Corrección: On the contrary, in the other world, Coraline is happy.

Ejemplo #2 (Composición #6, para. 3)

(Inicio de oración) Despite of ^I could not win the game I had a good time.

Corrección: Despite of the fact that I could not win the game, I had a good time.

(O: Although I could not win the game, I had a good time)

Nota: En el primer ejemplo se ha fallado en la elección de palabras que conforman la transición (o frase transicional).

En el segundo ejemplo, se ha colocado la frase transicional incompleta.

4.2.2.3.-Preposición

El uso de la preposición es quizá uno de los más difíciles de dominar para los hablantes nativos del español en tanto las reglas que lo rigen son complejas y obedecen a condiciones idiomáticas tanto de uso como de convencionalidad que a nuestro juicio no pueden remitirse estrictamente a una cuestión sintáctica tal como aquí se trabaja, ni se puede reducir a un problema de elección de palabra.

En este sentido, se han marcado los errores de preposición como a) se omite, para lo cual se ha marcado el error como “poner”; b) se coloca innecesariamente, para lo cual se ha marcado el error como “quitar”; c) se elige la preposición incorrectamente, para lo cual se ha colocado “cambiar”; y d) se ha escrito la preposición incorrectamente, para lo cual se ha colocado “forma”.

4.2.2.3.1.- Poner

Ejemplo #1 (Composición #2, para. 1)

(Inicio de oración) ^ Exploring the mansion, she finds a little door...

Corrección: In exploring the mansion, she finds a little door...

Ejemplo #2 (Composición #7, para. 2)

...the professor explained ^ us what the game was about.

Corrección: ...the professor explained to us what the game was about.

Nota: En el primer ejemplo, observamos que se ha omitido la preposición en una frase que constituye un complemento circunstancial de tiempo (también conocido como adverbial en la gramática inglesa) que ha debido ser una frase preposicional; ni las cláusulas infinitivas ni las de gerundio se utilizan en este caso, ya que cambian el significado en inglés, sin embargo el estudiante ha hecho el traslado del español.

En el segundo ejemplo, observamos algo similar, ya que se ha hecho una transferencia negativa del español al inglés: en español se usa el equivalente de la preposición *to* (a) después del verbo explicar (*explain*).

4.2.2.3.2.- Quitar

Ejemplo #1 (Composición #5, para. 1)

...she decides to enter to the tunnel...

Corrección: ...she decides to enter --- the tunnel...

Ejemplo #2 (Composición #10, para. 5)

(Inicio de oración) The magical world becomes into a terrible nightmare.

Corrección: The magical world becomes --- a terrible nightmare.

Nota: Con respecto al primer ejemplo, observamos que se ha hecho una transferencia negativa del español al inglés, al colocar el equivalente de la preposición *to the* (al) luego del verbo entrar (*enter*).

En el segundo ejemplo, vemos que el uso de la preposición *into* corresponde a la noción de movimiento implicada por la misma; sin embargo, se obvia que el verbo *become* no admite preposición luego de él.

4.2.2.3.3.- Cambiar

Ejemplo #1 (Composición #13, para. 5)

...they are wasted time looking for a perfect world by any cost.

Corrección: ...they are wasted time looking for a perfect world at any cost.

Ejemplo #2 (Composición #23, para. 1)

(Inicio de oración) Coraline, a young girl moved to a house which had a dark secret.

Corrección: Coraline, a young girl, moved into a house which had a dark secret.

Nota: El primer ejemplo se trata de una expresión fija o idiomática que solo funciona con la transición *at*, la cual curiosamente correspondería a una traducción literal al español; sin embargo, en este caso la escogencia de la preposición *by* ocurre tanto por desconocimiento de la expresión idiomática como por una confusión general en cuanto al uso de las preposiciones.

En el segundo ejemplo, la escogencia de la preposición *to* modifica el significado del verbo que la antecede, haciendo que la oración no diga lo que el estudiante quiera decir. Si se coloca *move to*, significa que Coraline se desplazó hacia la casa, mientras que si se coloca *move into*, significa que Coraline se mudó a dicha casa.

4.2.2.3.4.- Forma

Ejemplo #1 (Composición #2, para. 2)

...her parents move in to a big mansion...

Corrección: ...her parents move into a big mansion...

4.2.2.4.-Conjunciones de Coordinación

Las conjunciones de coordinación sirven para expresar ideas mediante cláusulas independientes coordinadas entre las cuales hay relaciones de adición, causa, justificación, diferenciación, exclusión o adversidad. Se dice que hay un error en el uso de la conjunción cuando el estudiante falla en colocarla apropiadamente o cuando la omite.

Por ser las conjunciones de coordinación más utilizadas por los estudiantes, se ha hecho una clasificación a parte para este tipo de error.

Los errores en el uso de las conjunciones se han identificado para los siguientes casos: a) “poner”, cuando se ha omitido la conjunción; b) “quitar”, cuando sobra; c) “cambiar”, cuando se ha colocado una conjunción cuya función lógica no es la indicada para el caso.

4.2.2.4.1.- Poner

Ejemplo #1 (Composición #9, para. 1)

...i came to class because i had to ^ not because i wanted...

Corrección: ...I came to class because I had to but not because I wanted to...

Ejemplo #2 (Composición #10, para. 3)

...In the other world he is very quiet, never say anything, ^ he does not talk.

Corrección: ...In the other world he is very quiet --- and he does not talk.

Nota: En cuanto al primer ejemplo, tenemos que se usa una conjunción de adición en lugar de una adversativa, como corresponde al caso.

En segundo lugar, tenemos que se usa un recurso de parataxis no intencional, por lo que se ha corregido este error como falta de transición y no como *comma splice*.

4.2.2.4.2.- Quitar

Ejemplo #1 (Composición #1, para. 3)

(Inicio de párrafo) So, let me tell you what Coraline's life is about.

Corrección: Let me tell you what Coraline's life is about.

Ejemplo #2 (Composición #10, para. 5)

(Inicio de párrafo) But that wonderful world changed when Coraline discovers that the other mother is an evil woman...

Corrección: --- That wonderful world changes when Coraline discovers that the other mother is an evil woman...

Nota: En el primer ejemplo, se está usando *So* como un *pause filler*, teniéndose que éste no cumple con ninguna de las funciones lógicas correspondientes (introducir consecuencias o efecto), sino que se usa para rellenar una pausa que correspondería a una estrategia natral del lenguaje oral.

En el segundo ejemplo, la oración no debe comenzar con la conjunción adversativa ya que se trata de un nuevo párrafo y además en el párrafo anterior no existe una afirmación a la cual se esté contradiciendo con lo que se afirma luego de dicha conjunción.

4.2.2.4.3.- Cambiar

Ejemplo #1 (Composición #12, para. 6)

(Inicio de oración) Robert always begun the game and He seldom found a word.

Corrección: Robert kept playing, but he seldom found a word.

Ejemplo #2 (Composición #19, para. 2)

...her mother has not time to prepare delicious food and to clean the house.

Corrección: ...her mother has no time to prepare a delicious meal or --- clean the house.

Nota: En el primer ejemplo, la conjunción se utiliza para coordinar dos oraciones que mantienen una relación adversativa. Por lo tanto es un error colocar una conjunción de adición. Lo correcto es colocar una conjunción adversativa; en este caso *but* (pero).

En el segundo ejemplo, se utiliza la conjunción para conectar dos cláusulas infinitivas de acciones diferenciadas, las cuales forman parte de una oración negativa. Por lo tanto es un error colocar una conjunción de adición, puesto que las dos acciones enumeradas no se adicionan sino que se diferencian (no se tiene tiempo para una cosa o la otra): la idea es resaltar el carácter específico de cada una, las cuales conforman parte de una lista más extensa de acciones del mismo orden, que se sobreentienden.

4.2.2.5.- Formas Posesivas

Las formas posesivas se construyen agregando 's al final de la palabra que designa aquel elemento que posee. El error en la construcción de las formas posesivas ocurre cuando se falla en colocar el posesivo ('s) correctamente o cuando se construye equivocadamente la frase que contiene dicho posesivo. Por regla general algunas estructuras posesivas se construyen utilizando sustantivos atributivos en vez de agregar el posesivo a dicho sustantivo, sobretodo cuando se trata de objetos. Para los hablantes nativos del español aprendices del inglés resulta difícil determinar con exactitud en cuáles casos optar por el uso de un sustantivo atributivo o un sustantivo más posesivo.

Ejemplo #1 (Composición #4, para. 5)

(Inicio de párrafo) In conclusion, once we have followed all game's steps...

Corrección: In conclusion, once we have followed all steps of the game...

Nota: En este ejemplo puede observarse el desconocimiento del uso de la palabra *game* como sustantivo atributivo; en vez de dársele dicho uso, el estudiante optó por colocar un posesivo al sustantivo que representa un objeto, lo cual constituye el error.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis, donde se identificaron, describieron y categorizaron los errores encontrados en las 26 composiciones escritas por los estudiantes de Composición en Inglés II durante el Semestre II-2009.

A. Como ya se ha expuesto, se identificaron un total 1.144 errores en las 26 composiciones escritas, revisadas en esta investigación. Los cuales fueron clasificados en dos partes (A y B). En la Parte A se usó la lista de edición adaptada de Schramper-Azar (1988) y Lane & Lange (1999), ya que ésta fue la utilizada para corregir las composiciones objeto de este estudio; y en la Parte B se clasificaron los errores que no entraron en la Parte A. De esta clasificación se obtuvieron los siguientes resultados:

1. En la Parte A se encontró que los errores más significativos fueron:

En primer lugar, los errores de puntuación con 242 errores identificados. Esto representó el 21,15% de los errores totales, siendo el uso de la coma el más significativo con 217, lo que representa el 89,67% en su categoría y el 18,97% en los totales.

En segundo lugar, los errores referidos a verbo con 193 errores encontrados, los cuales representan el 16,87% de los errores totales, siendo los más significativos: a) errores de verbo en cuanto a tiempo con 104 errores encontrados, los cuales representan el 53,87% de los errores de verbo y el 9,09% de los errores totales; y b) los errores de tercera persona del singular (*Subject-verb agreement*) con 71 errores encontrados los cuales representan el 36,79% de los errores de verbo y el 6,21% de los errores totales. Estas dos sub-categorías componen el 90,66% de los errores de verbo.

En tercer lugar, están los errores de Sintaxis con 166 errores encontrados, los cuales representan el 14,51% de los errores totales, siendo los más significativos los siguientes: a) errores por omisión de elemento con 68 errores encontrados, los cuales representan el 40,96% de los errores de sintaxis y el 5,94% de los errores totales; y b) errores de adición de elemento redundante con 39 errores encontrados, los cuales representan el 23,49% de los errores de sintaxis y el 3,41% de los errores totales. Estas dos sub-categorías componen el 64,45% de los errores de sintaxis.

Estas tres categorías juntas componen el 52,53% de los errores encontrados. Es decir, aproximadamente la mitad de los errores identificados en las 26 composiciones analizadas corresponden a puntuación, uso del verbo y sintaxis (sin incluir el uso de preposiciones).

2. En la Parte B se encontró que el error más significativo fue el uso de las preposiciones. Así, se encontraron 78 errores de preposición, representando el 6,82% de los errores totales.

Estos errores, que hemos señalado aquí son los que ocurrieron con mayor frecuencia de todos los encontrados y juntos representan el 59,35%.

- B. Según los resultados obtenidos en el análisis de los errores encontrados, podemos afirmar que concordamos en un gran porcentaje con los hallazgos y conclusiones hechas por Figueroa (2005), ya que en las composiciones escritas revisadas por la autora se encontró que los estudiantes tienen fallas graves a nivel de palabra individual y con el uso de: preposiciones, adjetivos, artículos y verbos en inglés. Al igual que en la investigación mencionada, los índices en cuanto a los errores de verbo y preposición fueron elevados, mientras que los de oraciones incompletas fueron extremadamente bajos. En todos estos puntos concordamos con dicha investigación.
- C. Algunos de los errores encontrados corresponden a falta o lapsus (*mistake*). Las categorías donde residen la mayoría de estos errores fueron las de: singular/plural (-s y -es faltante o sobrante), eliminar palabras repetidas, ortografía (*spelling*) y el uso de mayúsculas y minúsculas, los cuales suelen ser producto no sólo del desconocimiento de una regla o de una transferencia negativa sino del descuido del estudiante al escribir y la falta de revisión de sus escritos. Creemos que de darse esta revisión de manera efectiva se podría disminuir, considerablemente la frecuencia de estos errores. Es importante resaltar que estos errores representaron el 10,66% de los totales.
- D. El recorrido por la lectura, revisión y confirmación de la información recabada promovió una visión crítica sobre la relación implícita entre lo que se quiere decir y lo que realmente resulta en el escrito, la cual es sumamente compleja. De aquí se desprenden varias implicaciones pedagógicas, sobre todo si se considera la forma en que se maneja el *feedback* estudiante-profesor:

- El proceso de corrección de las composiciones es complejo y amerita de la interacción cara a cara entre profesor y estudiante-escritor, no sólo para beneficiar al este último sino para que el profesor compruebe y rechace hipótesis con respecto al aprendizaje de la escritura.
 - El profesor puede ser en vez de un elemento facilitador, un elemento de dificultad sino sabe cómo crear un ambiente de confianza a la hora de realizar la corrección de errores con el estudiante.
 - La escritura es un proceso dinámico y los errores que se dan en su ejecución son en verdad muestras de aprendizaje; por lo tanto, el profesor debe reflexionar sobre la relación evaluación-calificación con detenimiento. Incluso cuando se está empleando la metodología de “Enfoque de Proceso de Doble Vuelta” propuesta por Figueroa (2005), el profesor debe considerar que todo escrito es perfectible y que se requieren varias reescrituras para obtener un borrador definitivo, un texto limpio.
- E. Para poder trabajar con esta investigación fue necesario revisar las 26 composiciones escritas un promedio de doce veces. En cada revisión surgían errores que habían sido omitidos, y otros que pudieron ser corregidos de forma distinta. Esto nos llevó a la conclusión de que no todos los errores que cometen los estudiantes pueden ser corregidos con exactitud incluso cuando tanto el profesor como el estudiante han revisado la composición al menos dos veces, y al menos una de esas dos veces de manera conjunta. Esto también tiene varias implicaciones pedagógicas:

- Ya hemos dicho que el texto que produce el estudiante (no sólo él) siempre es perfectible. La riqueza del proceso de corrección de errores está en dos aspectos fundamentales: a) el aprendizaje de la lengua y de lo que su escritura implica por parte del estudiante y b) el aprendizaje que el profesor obtiene de cómo el estudiante concibe su proceso de escritura, lo cual beneficia la amplitud de criterios lingüísticos y culturales con la que todo profesor que trabaje con escritura debe abordar la situación de enseñanza-aprendizaje de la misma.
- Concluimos que el estudiante en general comete muchos errores por descuido que ocurrirían con mucha menos frecuencia si este tuviera un sentido de autonomía más sólido, que conllevara una revisión más cuidadosa.

Por último, hacemos un llamado de atención sobre unos pocos hechos significativos relacionados con el uso de las conjunciones de coordinación *and*, *but* y *so* y la conjunción subordinante *because*. Para ello ilustraremos con algunos ejemplos sencillos.

Con respecto a las conjunciones de coordinación, tenemos que *and*, *but* y *so* son usadas casi exclusivamente. De un total de casi 700 conectores, casi 600 fueron *and*, *but* y *so*, siendo solamente *and* utilizada 371 veces en el total de 26 composiciones (cada una de aproximadamente 500 palabras distribuidas en un promedio de 5 párrafos). ¿Qué pasó con el resto de las conjunciones de coordinación y conectores en general?

Siguiendo con el tema de las conjunciones de coordinación, tenemos que los estudiantes atribuyen una cantidad de funciones lógicas a las mismas, muchas veces por interferencia de la lengua hablada, las cuales resultan erróneas. Por ejemplo: a) se usa *and* como marcador de secuencia, relleno entre oraciones yuxtapuestas (parataxis), y relleno en general entre oraciones; b) se usa *but* entre oraciones que no son adversativas entre sí, entonces se coloca entre un evento que sugiere una afirmación no hecha que es adversa a la que sigue al conector; y c) Se usa *so* como un *pause filler* (relleno de la pausa oral natural de la conversación), como marcador de secuencia, como intensificador del adjetivo (en oraciones donde se pierde el segundo correlativo).

En el caso de la conjunción subordinante *because*, tenemos uno de los hallazgos más curiosos. Se usa *because* como enlace entre una afirmación y el mecanismo por el que se evidencia tal afirmación. Véase el siguiente ejemplo: “...that aspect catch Coraline’s attention, because she asked to the woman “What happened with your eyes” (Composición #5). Nótese como en la oración a *because* se le ha atribuido una función lógica que no es consistente con ninguno de sus usos escritos y sí con un uso oral informal: como ya dijimos, se usa *because* como enlace entre una afirmación y el mecanismo por el que se evidencia tal afirmación, estableciéndose una supuesta relación de subordinación en donde formalmente el resultado es que tal afirmación, “...ese aspecto llama la atención de Coraline”, es la consecuencia o efecto de “le pregunta a la mujer: ‘¿Qué pasó con tus ojos?’”. He aquí la incoherencia que puede resultar de poner por escrito tal cual lo que se dice.

En fin, ejemplos como éste (hay muchos más en las 26 composiciones revisadas) nos hacen reflexionar sobre la forma en que el estudiante se comporta en el aprendizaje y ejecución de la escritura y sobre lo importante que es poder abstraer los principios que gobiernan la comisión de ciertos errores, como los de uso de las conjunciones, para poder elaborar estrategias de enseñanza dirigidas a instancias específicas de manera más eficaz.

RECOMENDACIONES

En los apartados previos a esta investigación hemos hablado sobre la composición tipo proceso, la posible disminución de las faltas o lapsus (*mistake*) a través de la revisión cuidadosa del estudiante, y por último, la importancia del *feedback* estudiante-profesor en la corrección de los escritos. Evocamos estos puntos porque la mayoría de las recomendaciones se basan en estos elementos.

Por un lado, y partiendo del análisis de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta las consideraciones hechas en nuestras conclusiones, tenemos la siguiente serie de recomendaciones:

- Puesto que un Curso de Composición (ni siquiera dos: Composición I y II) no resulta suficiente para atacar efectivamente las fallas de escritura, recomendamos que el Departamento de Idiomas Modernos reactive la ejecución de cursos, talleres y otras actividades dirigidas a tratar los principales problemas de escritura en inglés, como lo son el uso de la puntuación, el uso de verbos, la sintaxis y el uso de preposiciones.
- Además, los talleres de escritura en ambos idiomas son necesarios por dos razones principales que tienen que ver con la naturaleza de nuestro estudio: a) con un taller de lectura y escritura en español se elimina la barrera del idioma, que pudiera estar impidiendo el aprendizaje de los principios que rigen la escritura en general y las estrategias de ejecución de la misma; y b) el estudiante, como ya hemos dicho y sustentado anteriormente, puede hacer transferencia positiva de las estrategias escriturarias que aplica exitosamente en la escritura en su lengua materna.

- El profesor debe dedicar horas de consulta a la co-edición individualizada con sus estudiantes. Esto es imperioso, sobre todo cuando se considera que la signatura se dicta en cinco horas semanales y que las secciones pueden llegar a los veinte estudiantes.
- El profesor debe crear el ambiente de confianza y respeto propicios para que el estudiante sea abierto en sus indagaciones durante la interacción cara a cara con el profesor, al tiempo que guarda sentido de la autonomía y responsabilidad presentado un texto lo más reflexionado posible.
- El profesor debe valorar los errores de sus estudiantes como verdaderas muestras de aprendizaje, pero debe ser categórico en sus observaciones ya que el estudiante puede llegar a ser extremadamente descuidado y nunca llegar a mostrar compromiso con su propio proceso de aprendizaje de la escritura.

Por otro lado, luego de comparar los resultados de nuestra investigación los de otros estudios, podemos decir que coincidimos con Figueroa (2005) en que las secciones de la asignatura Composición en Inglés I y II sean de 10 a 15 estudiantes, permitiendo así una atención más personalizada al estudiante; asimismo debe aumentarse el número de horas de manera tal que haya lugar la edición, co-edición y explicación de los errores más comunes cometidos por los estudiantes. Además, coincidimos con la autora en que es necesario organizar mesas de trabajos con las asignaturas relacionadas a Composición en Inglés II (Composición en Inglés I, Gramática del Inglés I y II) con la finalidad de atacar los errores que se están cometiendo en las composiciones escritas desde etapas menos avanzadas de la enseñanza del inglés.

En segundo lugar, y siguiendo a Placci (2009), quien concluye que el estudiante no sólo debe poseer conocimientos de tipo léxico-gramaticales, sino que también debe poseer conocimiento en cuanto a los aspectos involucrados en los procesos de producir, revisar y evaluar sus propios escritos, consideramos que los profesores deben promover en sus estudiantes la autonomía en la producción y evaluación de sus escritos. Un estudiante-escritor más autónomo quitará parte del peso de la edición de sus escritos al *feedback* del profesor. Su investigación parte del hecho de que estudiantes avanzados de inglés como segunda idioma manifiestan dificultades para evaluar sus propios escritos eficientemente. Esto basado en el poco conocimiento que tienen los mismos sobre los aspectos de escritura y un limitado repertorio de estrategias efectivas que los ayuden a mejorar sus composiciones.

Consideramos un acierto de Placci (2009) el basarse en la teoría de Hyland (2003) sobre los cinco (5) conocimientos que deben ser considerados en la enseñanza del proceso de escritura los cuales son:

Conocimiento del contenido (las ideas y conceptos relacionados al tema del texto), conocimiento sistémico (la léxico-gramática y convenciones apropiadas), conocimiento del proceso (cómo enfocar la tarea de escritura), conocimiento del género (los propósitos comunicativos del texto y su valor en el contexto particular), y conocimiento del contexto (expectativas del lector y preferencias culturales). (Placci 2009: 02)

Entre los resultados de la investigación de esta autora se observa la existencia de “una estrecha relación entre el conocimiento que el alumno tiene acerca de lo que implica escribir [...], y el uso de estrategias para revisar sus textos y desarrollar competencia y autonomía” (p.7-8). Asimismo, la autora sugiere la importancia de tomar en cuenta estos aspectos en los programas de escritura académica.

Basándonos en esto y en el análisis de los resultados obtenidos, recomendamos:

Mesas de trabajo con las asignaturas Comprensión y Expresión Lingüística I y II, con la finalidad de ajustar el programa a las estrategias de producción, edición y revisión de texto escritos, para con esto lograr que los estudiantes aprendan estrategias metacognitivas que los ayuden a alcanzar la autonomía descrita por Placci (2009). De esta forma el estudiante también podrá hacer una transferencia positiva de estrategias de escritura del L₁ al L₂.

En la propuesta de doble vuelta elaborada por Figueroa (2005) se proponen cuatro (4) pasos a seguir, estos son: Co-edición, Edición del profesor, Fase didáctica, y Auto-edición y Re-escritura. Según Figueroa, y estamos de acuerdo, por medio de la ejecución de dichas fases se llega a una producción de un escrito más aceptable y con menos errores.

Nuestra recomendación estaría en incluir un paso antes de entrar en el proceso de edición propuesto por Figueroa. Partimos de dos ideas importantes para la corrección de errores y edición de textos, las cuales son:

En primer lugar, tomamos la recomendación hecha por Rivers y Temperley (1981), Serafini (1993) y Brown (2007), entre otros, quienes le dan gran importancia al proceso de autorevisión que debe hacer el estudiante a sus escritos, y la hecha, entre otros, por Serafini (1993), quien propone un distanciamiento del texto, tanto de carácter temporal como del mismo autor, el cual reviste gran importancia, pues contribuye a la realización de una evaluación mucho más objetiva, rigurosa y reposada del producto de la escritura, tanto en el aspecto del contenido como en el de la forma. En este sentido, se recomienda no revisar o evaluar el texto inmediatamente después de que éste ha sido escrito. En lugar de esto, el texto debería dejarse "reposar".

En segundo lugar, partimos de la diferenciación entre error (*error*) y falta o lapsus (*mistake*) hecha por Gass y Selinker (2009:102). Los autores expresan que las faltas o lapsus son una clase errores de producción no sistemáticos cometidos en alguna ocasión y que pueden ser identificados y corregidos fácilmente por el estudiante de ser necesario; mientras que el error es sistemático, de competencia transitoria y ocurre de forma repetida y pocas veces es reconocido por los estudiantes.

Como ya hemos dicho, reiteramos que partimos de estas dos ideas para hacer una recomendación sólida con respecto a la disminución significativa en la producción de las faltas o lapsus. Para esto, sugerimos dejar reposar el escrito, para luego ser editado por el estudiante en su primera vuelta. Esto se haría de cómo se explica a continuación:

En primer lugar, el estudiante dedica una clase a elaborar lo que se conoce como el primer borrador. Partiendo del hecho de que el escrito debe ser reposado, se propone que el profesor se quede con los primeros borradores, y que en la clase siguiente este sea regresado a los estudiantes con la intención de que éstos hagan la primera edición de sus textos en un lapso de por lo menos una hora, con la finalidad de disminuir en la medida de las posibilidades del estudiante aquellas posibles faltas o lapsus (*mistakes*) que han quedado del primer proceso de escritura hecho (y quién sabe si uno que otro error). Luego de mejorar el escrito disminuyendo o eliminando los *mistakes*, éste es procesado por los pasos de la edición de doble vuelta.

Se espera que con esta propuesta la aparición de errores de este tipo sea menor, ya que el estudiante estaría ejercitando la autonomía en el sentido descrito por Placci (2009), lo que implica además que se estaría contribuyendo a concientizar y aumentar esa autonomía.

Como una última recomendación, recomendamos que profesores y estudiantes sigan investigando sobre este tema y que den protagonismo tanto a las opiniones de los docentes y sus creencias sobre el hecho escriturario como a las de los estudiantes, para que podamos seguir definiendo el perfil de nuestros aprendices de inglés y trabajando e investigando con más precisión y alcance en pro de su mejora.

BIBLIOGRAFÍA

1.- FUENTES IMPRESAS

1.1.- Libros

Anker, S. (2006). Real Writing with Readings. Paragraphs and Essays for College, Work, and Everyday Life. E.E.U.U.: Bedford.

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

Balestrini, M. (2002). Como se elabora el proyecto de investigación. (6ª ed.). Caracas, Venezuela: Consultores Asociados BL.

Brown, D. (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

_____ (2007) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. (3ª ed.). E.E.U.U.: Pearson.*

Byrd, P. y J. Reid. (1998). Grammar in the Composition Classroom. E.E.U.U.: Heinle & Heinle.

Cardona, M. (2002). Introducción a los métodos de investigación en educación. España: EOS.

Connor, U. (1996). Contrastive Rhetoric. (3ª ed.). Cambridge University Press.

Corder, S. (1967). *The Significance of Learner's Errors*. IRAL V, 161-170

Dulay & Burt (1982). *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*.
Chicago: Rand McNally College Publishing.

Gass, S. y L. Selinker. (2009). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. (3ª ed.). E.E.U.U.: Routledge.

Gorham, R. (1969). Logic and Logical Fallacies. *Contexts for Composition*. (2ª ed.).
Eds. S. Clayes & D. Spencer. E.E.U.U.: Appleton.

Hacker, D. (1992). *A Writer's Reference*. E.E.U.U.: Bedford.

Lado, R.(1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. (1ª ed.) E.E.U.U.:
McGraw-Hill

Lane, J. y E. Lange. (1999). *Writing Clearly: An Editing Guide*. *Writing Clearly: An Editing Guide*. E.E.U.U.: Heinle & Heinle.

Leki, I. (1990). "Coaching from the Margins". *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Barbara Kroll, Ed. Cambridge University Press.

Mackey, A. y S. Gass. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*.
Mahwah, New Jersey: LEA.

Marchese, J. y A. Forradellas. (1991). Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria. (3ª ed.). España: Instrumenta.

Mitchell, R. y F. Myles. (2004). *Second Language Learning Theories*. (2a ed.). Nueva York: Oxford University Press.

Omaggio, A. (2001) *Teaching Language in Context*. E.E.U.U.: Heinle & Heinle.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.

Reid, J. (1988). *The Process of Composition*. (2ª ed.). New Jersey: Prentice Hall Regents.

River, W. y M. Temperley (1981). *A Practical guide to the Teaching of English as a Foreign Language*. (5ª ed.). E.E.U.U.: Oxford University Press.

Schramper-Azar, B. (1988). *Understanding and Using English Grammar*. (1ª ed.). E.E.U.U.: Prentice Hall.

_____. (2002). *Understanding and Using English Grammar. With Answer Key*. (3ª ed.). E.E.U.U.: Longman.

Selinker, L. (1984). *Interlingua*. En Arcaini, E. *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. 25-47. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Serafini, M. (1993). *Como Redactar un Tema. Didáctica de la Escritura*. (1ª ed.) México: Paidós.

Silva, T. (1990). "Second Language Composition Instruction: Developments Issues, and Directions in ESL". *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Barbara Kroll, Ed. Cambridge University Press.

1.2.- TRABAJOS ACADÉMICOS

1.2.1.- Tesis de Maestría

Aponte, F. (2009). *Análisis de errores de traducción caso: estudiantes técnicas de traducción. Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.* Universidad de Oriente, Cumaná.

Cañizalez, F. (2009). *Transferencia Negativa del Español (L1) y del Inglés (L2) Durante el Aprendizaje del Francés en Alumnos de la Carrera de Educación Mención Inglés-UDO- Sucre.* Universidad de Oriente, Cumaná.

Figueroa, L. (2005). *Transferencia negativa del español al inglés en los errores morfo-sintácticos de escritura.* Universidad de Oriente, Cumaná.

Khairunnisa (2010). *The Error Analysis on Students' Translation from English into Indonesian Descriptive Paragraph. Case Study at 3rd Grade of English Department Faculty of Education and Letters the State Institute for Islamic "SMH" Baten.* The Institute for Islamic Studies "Sultan Maulana Hasanuddin" Baten.

Villarroel, A. (2006). *Errores Semántico Funcionales Producidos por los Estudiantes Avanzados del Departamento de Idiomas Modernos de la UDO-Sucre. Clasificación y Métodos de Prevención.* Universidad de Oriente, Cumaná.

1.2.2.- Trabajos de Asenso

Figuerola, L. (2009). *Uso de Las Transiciones en la Coherencia de la Escritura del Inglés como Segundo Idioma desde la Perspectiva de Proceso*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad de Oriente, Cumaná.

2.- FUENTES ELECTRÓNICAS

2.1.- Tesis en Línea

Müler-Lancé, J.(2001). *El Empleo de Otras Lenguas Extranjeras como Estrategia de Inferencia en la Adquisición del Español o Italiano por Germanoparlantes* [Tesis en línea]. Universidad de Barcelona. Consultado el 28 de mayo de 2011 en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/han.html>

Placci, G. (2009). *Escritura en inglés como lengua extranjera: estrategias de revisión de textos académicos de un buen escritor y un escritor menos competente* [Tesis en línea]. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Consultado el 21 de marzo de 2009 en: www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%202.2.VAZQUEZ.pdf

Torres, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento* [Tesis en línea]. Universidad de los Andes, Venezuela. Consultado el 10 enero de 2008 en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf

2.2.- Artículos y Publicaciones en Línea

Alonso, M^a. (1997). *Language Transfer: Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language*. Revista Alicantina de estudios ingleses, 10: 7-14.

Chan, A. (2010). *Toward a Taxonomy of Written Errors: Investigation Into the Written Errors of Hong Kong Cantonese ESL Learners*. TESOL QUARTERLY Vol. 44, No. 2.

Hartshorn, K. J. et al. (2010). Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy. TESOL QUARTERLY Vol. 44, No. 1.

Kobayashi, H. y C. Rinnert. (2008). *Task response and text construction across L₁ and L₂ writing*. Journal of Second Language Writing, No. 17.

Marchante, M^a. (2000). *Producción de Errores Léxicos en Estudiantes de Español Anglohablantes*. Centro Virtual Cervantes ASELE. Actas XI 497-504
http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0497.pdf

2.3.- Enciclopedia Especializada

Aducto. Diccionario de los términos clave ELE. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm

Interlingua. Diccionario de los términos clave ELE. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlingua.htm

HOJA DE METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	Análisis de Errores en las Composiciones Escritas por Estudiantes de Composición en Inglés II (007-4123), en la Licenciatura en Educación Mención Inglés. UDO-Sucre. Semestre II-2009
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
AVILEZ IDROGO ÁNGEL RAMÓN	CVLAC	14409581
	e-mail	aavilez_7@hotmail.com
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

Composición, escritura, análisis de errores, clasificación de errores, inglés como lengua extranjera

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
HUMANIDADES Y EDUCACION	EDUCACIÓN MENCIÓN INGLÉS

Resumen (abstract):

El presente trabajo de investigación se planteó analizar los errores léxico-gramaticales en las composiciones escritas por los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II (007-4113), de la carrera Licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, para el semestre II-2009. Así, se procedió a identificar los errores en las composiciones escritas objeto de este estudio; una vez identificados dichos errores, se procedió a describirlos y categorizarlos. Ésta es una investigación descriptiva, donde la población de estudio está constituida por 26 composiciones escritas por los estudiantes de la asignatura Composición en Inglés II en el periodo mencionado, las cuales constituyeron a la vez los instrumentos para la recolección de los datos. Se contó con la revisión de dos profesores del área de enseñanza del inglés, para dar más confiabilidad a la identificación de errores y sus correcciones. Los errores se analizaron tanto deductiva como inductivamente. Para ello se utilizó una lista de edición adaptada principalmente de Schampfer-Azar (1988), además de la categorización a partir de una revisión exhaustiva de los errores. A partir de los errores encontrados, se amplió la lista de edición mencionada y se organizaron en una taxonomía de errores léxico-gramaticales. Los errores de mayor ocurrencia fueron los de puntuación, seguidos de los errores los errores de verbo y de sintaxis, de los cuales se pudo determinar para algunos casos que se debían a transferencia negativa del español, mientras que otros eran errores de desarrollo, entre otros.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail									
MARLYN CABRERA	ROL	CA		AS		TU	X	JU		
	CVLAC	13631436								
	e-mail	marlyncabrera2004@yahoo.com								
	e-mail									
LUZ FIGUEROA	ROL	CA		AS		TU		JU	X	
	CVLAC	11376476								
	e-mail	Lfiguer30000@yahoo.com								
	e-mail									

JOSÉ MANUEL COLÓN	ROL							
		CA		AS		TU		JU
	CVLAC	8443028						
	e-mail	josemcolon@hotmail.com						
	e-mail							

Fecha de discusión y aprobación:

Año Mes Día

2011	08	08
------	----	----

Lenguaje: spa

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
Tesis-AvilezA.docx	Aplication/Word

Alcance:

Espacial : **Nacional** (Opcional)

Temporal: **Temporal** (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo: Licenciado en Hds y Educ.

Nivel Asociado con el Trabajo: Licenciado

Área de Estudio: Mención Inglés

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:

Universidad de Oriente