



UNIVERSITETET I BERGEN

Det humanistiske fakultet

Institutt for fremmedspråk

Análisis de errores
en la *interlengua* de estudiantes
de español como lengua extranjera

Un estudio sobre la correlación de los errores con la *comunicabilidad*
en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa

Jaime Alberto Naranjo Hernández

Código de estudiante 185065

Dirigida por la profesora:

Dra. Ana B. Chiquito

Førsteamanuensis

Masteroppgave i spansk og Latinamerika-studier

Bergen, mai 2009

Cada vez que cometo un error, me parece descubrir una verdad que no conocía
Maurice Maeterlinck (1862-1949). Nobel de literatura

Los errores son inevitables. Lo que cuenta es cómo respondemos a ellos.
Nikki Giovanni (1943 -). Poetisa estadounidense

To live, to err, to fall, to triumph, to recreate life out of life!
James Joyce (1882-1941). Novelista irlandés



A Érica y Sara, naturalmente.



Agradecimientos a:

Mi tutora, Dra. Ana Beatriz Chiquito.

La Universidad de Bergen.

La Universidad Eafit.

Los evaluadores: Profesora Elizabeth Rodríguez,

Profesor Iván Darío Olaya.

Señora Yulieth Taborda

Señora Angélica Saldarriaga

Señor José Julián Lobo

Profesora Luz María Bravo

RESUMEN

Los errores son inevitables e inherentes a la adquisición de una lengua y se constituyen en indicadores de los estadios recorridos en dicho proceso, conocido como *interlengua del aprendiz*. Ahora bien, algunos errores son más problemáticos o *irritantes* para el interlocutor que otros, como lo demuestra la práctica diaria, siendo los errores discursivos los de mayor nivel de *irritabilidad* en el acto comunicativo. De cómo se llegó a esta conclusión y para qué nos sirve saberlo se trata el presente trabajo de investigación, el cual se basó en el análisis de errores presentes en la expresión escrita de veintiún participantes angloparlantes del Programa de Español para Extranjeros de la Universidad EAFIT en Medellín, Colombia. Para ello, el análisis incluye la valoración de tres referentes: un grupo de hablantes nativos que no hablan inglés, un grupo de profesores de español del mismo Centro y la del autor de esta investigación.

SUMMARY

Errors are unavoidable and inherent in second language acquisition. They serve as indicators of the different stages of such a process, better known as *student Interlanguage*. However, some errors are more troublesome or irritating than others, as shown by day to day practice. Errors dealing with discourse (discursive errors) seem to be the most irritating in communication. The present paper has to do with how we concluded this and what this is useful for. This study is based on the evidence of error analysis of twenty-one written samples from students in the Spanish for Foreigners Program at EAFIT University in Medellín, Colombia, and it evaluates the communicability of these samples from three points of reference: a group of Spanish native speakers who do not speak English, a group of Spanish teachers and the author of this paper.

ÍNDICE

| CAPÍTULO | TÍTULO Y PÁGINA |
|----------|--|
| | INTRODUCCIÓN 3 |
| 1 | INFORMACIÓN PRELIMINAR..... 6 |
| | 1.2 DESCRIPCIÓN DEL CENTRO DE IDIOMAS 6 |
| | 1.3. EL PECIUE 7 |
| | 1.4. LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA 8 |
| | 1.5. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA 9 |
| | 1.6. EL EXAMEN DE CLASIFICACIÓN 9 |
| | 1.7. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA 10 |
| 2 | PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... 11 |
| | 2.1. OBJETIVOS 11 |
| | 2.1.1. <i>General</i> 11 |
| | 2.1.2. <i>Específicos</i> 11 |
| | 2.2. HIPÓTESIS..... 11 |
| | 2.3. MARCO TEÓRICO Y LITERATURA REFERENTE AL ÁREA DEL <i>ANÁLISIS DE ERRORES</i> 12 |
| | 2.3.1. <i>Trabajos realizados en el área del Análisis de Errores</i> 26 |
| | 2.5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA 31 |
| | 2.6. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO 33 |
| | 2.7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL <i>ANÁLISIS DE ERRORES</i> 39 |
| | 2.7.1. <i>Presentación de resultados del primer grupo de evaluadores</i> 40 |
| 3 | CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS..... 63 |
| | 3.1. LA <i>COMUNICABILIDAD</i> COMO ÍNDICE DE COMPETENCIA COMUNICATIVA 63 |
| | 3.2. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS..... 71 |
| | 3.3. ALGUNAS RECOMENDACIONES FINALES PARA EL AULA ELE 75 |
| | 3.4. ALGUNAS ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL AULA ELE 76 |
| 4 | BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA 78 |
| 5 | NEOLOGISMOS TÉCNICOS Y ABREVIATURAS 80 |
| | 5.1. NEOLOGISMOS 80 |
| | 5.2. ABREVIATURAS 80 |
| 6 | ANEXOS..... 81 |
| | ANEXO 1. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA CENTRO DE IDIOMAS UNIVERSIDAD EAFIT 81 |
| | ANEXO 3. MUESTRAS 82 |
| | ANEXO 4. CRONOGRAMA 88 |

INTRODUCCIÓN

Una estudiante de nacionalidad inglesa, inscrita en el Programa de Español para Extranjeros de la Universidad EAFIT en Medellín, Colombia, respondió en su examen de nivelación, ante la pregunta “¿Cómo ha sido su experiencia en Colombia”, lo siguiente:

“Vivia aca hace un año y medio. Originalmente yo fui viajando en Sur América, pero cuando llegue en Colombia y tome el tiempo de conocer la gente encuentre que mi corazón estaba Colombiano. Trabajaba en Bogotá a la unión Europea en la oficina de estrategia política. Fue trabajo duro pero me lo disfrutaba mucho. Ahora, vivo en Medellín, es distinto pero el clima es mucho mejor. Realmente me encanta Colombia y todo su gente. Creo que voy a vivir aquí en el futuro después he pagado mis deudas en Inglaterra” (Diciembre de 2007)

Sobre el análisis de este texto recae un especial interés para los que nos dedicamos a entender cómo aprende un estudiante una *segunda lengua o lengua extranjera (L2 en lo sucesivo)*¹, en este caso español, y cómo debemos planear nuestras clases para que nuestros estudiantes adquieran las competencias comunicativas que lo califiquen como un usuario competente de una L2. Con frecuencia, la comunicación subsiste a pesar de que existan errores. No obstante, un hablante ha de procurar un habla poco afectada y apropiada al nivel estándar y en este sentido, ¿cuánto afectan los errores a la transmisión de un mensaje?, ¿cuáles suenan más irritantes y afectan en mayor proporción al acto comunicativo que otros?, a pesar de que la comunicación se imponga a los errores, ¿debemos hacer caso omiso a los errores de concordancia, de tildación, etc. en el contexto del salón de clase?, o, ¿debemos prestar más atención a unos que a otros? ¿cuáles errores corresponden a falencias y/o transferencias de la lengua materna?

¹ Para el presente trabajo, dejaremos de lado la discusión entre ambientes para lenguas extranjeras o segundas lenguas, con el fin de centrarnos en el proceso, más que en el ambiente. En cambio, se va a trabajar la adquisición de una lengua bajo un ambiente de salón de clase, dejando de lado otras formas de aprendizaje (en la calle, en el día a día, por medios meramente virtuales e individuales, etc.).

Al igual que lo haría un chequeo médico, los errores en la producción escrita, nos dan unos síntomas superficiales de lo que a un nivel más profundo se está dando en el proceso de adquisición de la lengua meta y los encargados de diseñar currículos de español y de enseñar el idioma debemos entonces, preguntarnos qué podemos deducir sobre el proceso de adquisición del español de esta estudiante a partir de estos errores, y qué inferencia tienen estos errores en la comunicación de su mensaje, para, finalmente, hacer los correctivos necesarios y tomar las decisiones en temas clave en el aula. Igualmente, debemos preguntarnos qué podemos y debemos hacer, a fin de que el nivel de lengua de esta estudiante sea más competente y eficiente en términos semánticos, sintácticos, discursivos y sociales, de tal manera que, a la larga, el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficiente. De estas preguntas surge la razón de ser del presente trabajo de investigación.

Las teorías recientes en didáctica de segundas lenguas nos exigen que nos enfoquemos cada vez más en el estudiante, como centro del ejercicio de enseñanza-aprendizaje (el *enfoque comunicativo* es un claro ejemplo de esto). Por lo tanto, entender la dinámica de la adquisición de la competencia comunicativa a partir del análisis de los errores de los estudiantes, desde la perspectiva de la *interlengua*, nos ofrece herramientas de gran utilidad con el fin último de ofrecer mejores ambientes de adquisición del español como lengua extranjera (ELE en lo sucesivo). Este tema entonces, responde al interés por entender y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en nuestro quehacer profesional en nuestros centros de enseñanza del idioma, siendo el Programa de Español del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT (PECIUE en lo sucesivo) uno de los más interesados.

El presente trabajo recoge los fundamentos, metodología, evaluación y conclusiones alrededor del tema del análisis de los errores como un medio para caracterizar la *interlengua* de nuestros estudiantes de ELE, con miras a que sea del interés de todos los que se interesen por la manera como aprendemos una L2, enraizado en la Lingüística Aplicada y con implicaciones en la Didáctica de segundas lenguas. Está presentado en tres grandes unidades temáticas, además de la bibliografía y los anexos relevantes al trabajo.

La primera parte o unidad recoge la descripción del ambiente en que se toma la muestra para el análisis; el segundo capítulo presenta los objetivos, además de que hace un recorrido por la evolución de la Didáctica a través de la Psicología del Aprendizaje, las metodologías de investigación del área y el la visión sobre el error en cada una de estas etapas; luego presenta la metodología de trabajo de análisis y presenta el mismo. El tercer capítulo recoge una serie de reflexiones y conclusiones del tema objeto de análisis, sugiere algunas aplicaciones didácticas con la intención de insinuar prácticas pedagógicas dentro del aula ELE.

1. INFORMACIÓN PRELIMINAR

1.2 Descripción del Centro de Idiomas

El Centro de Idiomas hace parte de la Dirección de Extensión de la Universidad EAFIT, una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia. Fundada en 1960, la Universidad tiene una orientación hacia la profesionalización y la investigación. Actualmente ofrece 17 programas de formación universitaria y más de 50 programas de posgrado que incluyen 9 maestrías y 2 doctorados; adicionalmente, la institución cuenta con 45 grupos de investigación para su crecimiento académico. En la parte organizacional, la Universidad tiene una Dirección de Investigación, una Vicerrectoría Académica, (encargada de la parte formativa y curricular) y una Dirección de Extensión, con la función general de ofrecer a la sociedad capacitación en diferentes áreas del conocimiento, no conducente a título, es decir, para participantes externos, sin la condición de ser parte de los programas de pregrado. Dentro de esta última Dirección se encuentra el Centro de Idiomas, fundado en 1991 con la tarea específica de ofrecer cursos en diferentes idiomas, entre los que se encuentran inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés, lengua de señas colombiana y español para extranjeros.

Con la misión de “facilitar a los estudiantes la adquisición y el uso competente de lenguas extranjeras, a través de un proceso cognitivo, socio-afectivo, interactivo, efectivo e investigativo”², el Centro de Idiomas cuenta, al momento de la recolección de información para este análisis con más de cuatro mil estudiantes, distribuidos por idioma de la siguiente manera:

² Misión Centro de Idiomas

Tabla 1.1: Composición de estudiantes por programa en el Centro de Idiomas

| | Adultos > 18 años | Adolescentes 12-17 años | Niños 5-11 años |
|----------------------------|---------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Inglés | 1.483 | 1.171 | 945 |
| Francés | 295 | | |
| Alemán | 90 | 14 | |
| Italiano | 91 | | |
| Portugués | 96 | | |
| Japonés | 31 | | |
| Lengua de señas colombiana | 5 | | |
| Español para extranjeros | 46 | | |
| Total C de I | | | 4.267 |

1.3. EL PECIUE

El Centro de Idiomas dio inicio al programa de español para extranjeros en 1991, con unos escasos y ocasionales grupos de estudiantes. Los currículos no estaban totalmente ajustados y respondían en su mayoría a las necesidades específicas del grupo y a la experiencia y herramientas metodológicas dispuestas por el profesor. Después de doce años, el programa ha venido consolidándose en el mercado y tiene ahora un mayor y constante flujo de estudiantes de numerosas nacionalidades.

El programa está diseñado para trabajar una *etapa de adquisición* propiamente dicha, que abarca 9 cursos de 38 horas cada uno; otra *etapa de afianzamiento*, con tres cursos de 38 horas cada curso; y adicionalmente, en conjunto con la facultad de Ciencias Humanas, ofrece una *etapa avanzada*, enfocada en los Estudios Latinoamericanos con asignaturas como Historia, Geopolítica, Estética y Literatura.

Tabla 1.2: Composición de estudiantes DEL PECIUE.

| Etapa | Nivel MCER | Curso EAFIT | No. Horas |
|--------------|-------------------|--------------------|------------------|
| Adquisición | A1 | 1 | 38 |
| | | 2 | 38 Ttl: 76 |
| | A2 | 3 | 38 |
| | | 4 | 38 Ttl: 152 |
| | B1 | 5 | 38 |
| | | 6 | 38 Ttl: 228 |
| | B2 | 7 | 38 |
| | | 8 | 38 |
| | | 9 | 38 Ttl: 342 |

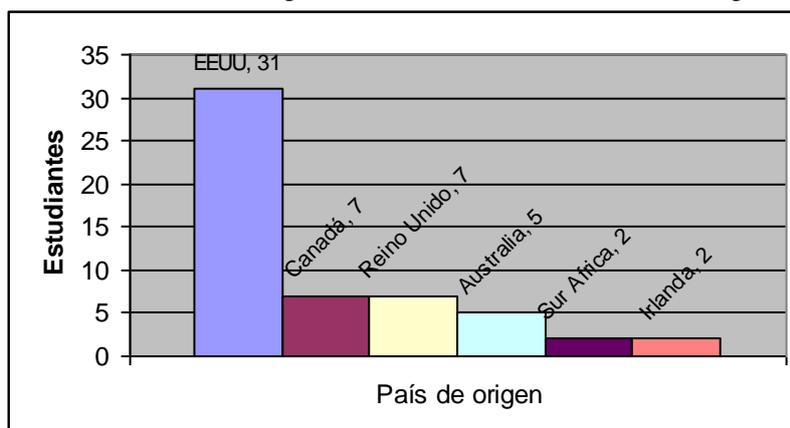
| | | | |
|----------------------|----|---------------------------|-------------|
| Afianzamiento | C1 | 10 | 38 |
| | | 11 | 38 |
| | | 12 | 38 Ttl: 456 |
| Avance | C2 | Estudios latinoamericanos | |

1.4. Los estudiantes del programa

El PECIUE atiende aproximadamente unos 300 estudiantes al año, manteniendo unos 50 estudiantes activos constantemente. Los estudiantes vienen de diferentes nacionalidades (se han contabilizado unas 56 nacionalidades diferentes) y son principalmente turistas y estudiantes. La mayoría, no obstante, son de habla inglesa. Al tercer trimestre de 2008, (momento de la recolección de la muestra para la presente investigación), había 96 estudiantes matriculados, de los cuales, 54 son angloparlantes, divididos así:

- 31 estadounidenses (32%)
- 7 canadienses (7.3%)
- 7 británicos (7.1%)
- 5 australianos (5.2%)
- 2 irlandeses (2.1%)
- 2 sudafricanos (2.1%).

Gráfico 1.1: País de origen de los estudiantes del PECUIE con inglés como L1



1.5. El sistema de evaluación del programa

El programa de español para extranjeros de la Universidad EAFIT (PECIUE) usa una evaluación puntual o de progreso (en puntos específicos del curso) y evaluación constante o de desempeño (el desempeño del estudiante durante el curso), una por cada canal de comunicación (oral y escrito).

Dentro de la evaluación puntual o de progreso, se lleva a cabo una evaluación final en la que se evalúan las habilidades de escucha, comprensión lectora y producción escrita y dos áreas de conocimiento: gramática y léxico.

1.6. El examen de clasificación

Todos los estudiantes que ingresan al PECIUE tienen la opción de validar conocimientos previos del español a través de un examen de clasificación escrito. El examen evalúa la competencia lingüística a través de ejercicios del tipo completación de oraciones, escogencia múltiple, completación de textos tipo cloze, comprensión de lectura y un punto de producción escrita en el que los aspirantes responden a la siguiente pregunta:

¿Cómo ha ido su experiencia en Colombia?

Es con la producción escrita en respuesta a este punto que se trabajará para el presente análisis. Este componente de escritura representa un 25% de la nota definitiva del examen (20 puntos de 80 posibles)

1.7. Rúbrica para la evaluación de la expresión escrita

La expresión escrita en el Examen de Clasificación sigue los parámetros sugeridos por Muñoz et al (2005), los cuales se sintetizan en la Rúbrica de Evaluación Escrita para el Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT. En ella se tienen la estrategia comunicativa (cumplimiento de la tarea), dos elementos de la competencia lingüística (vocabulario y gramática) y dos aspectos de la estrategia discursiva (coherencia y cohesión).³ Para cada aspecto se da una nota entre 1 y 5.0, de las cuales se saca un promedio, el cual constituye la nota de la parte de expresión escrita del examen de clasificación del PECIUE.

³ Ver anexo 1, Rúbrica de Evaluación de la Escritura.

2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

2.1.1. General

Analizar qué tipo de errores son más comunes entre los aprendices del español de habla inglesa, cuáles interfieren más en la *comunicabilidad* y cuáles son más irritantes, según el juicio de hablantes nativos, con y sin formación lingüística o dominio metalingüístico, a través del *análisis de errores* de textos escritos.

2.1.2. Específicos

2.1.2.1. Describir a través del análisis de estos errores la *interlengua* de los estudiantes de ELE angloparlantes.

2.1.2.2. Sacar conclusiones respecto de la relación entre los errores en la producción escrita y el proceso de aprendizaje del español dentro del contexto de aprendices angloparlantes.

2.1.2.3. Sugerir implicaciones para la práctica pedagógica a fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

2.2. Hipótesis

Los errores más irritantes en la producción escrita de estudiantes de español como L2 tienden a ser de naturaleza extralingual, es decir por interferencia del inglés, en especial en las áreas léxico-semánticas, sintácticas y discursivas y estos son responsables directos de la inteligibilidad del texto escrito.

2.3. Marco teórico y literatura referente al área del *Análisis de Errores*.

Existe una estrecha relación entre las actividades de enseñanza y los procesos de aprendizaje, de tal forma que cualquier cambio en las primeras implica proporcionalmente un cambio en los segundos y viceversa: la manera como aprendemos afecta la manera como enseñamos, y la manera como enseñamos potencia o reduce la posibilidad de aprendizaje. Detrás de esta reciprocidad subyace el interés por mejorar las prácticas docentes a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje; pero, como señala Pit Corder, (1981: p. 51), la atención debe orientarse ahora a una de las dos direcciones:

“[. . .] The trouble typically is that we always talk about teaching: 'Teaching, teaching, teaching', and not about learning. Teaching and learning are a combined operation, and the focus has been far too much on teaching for far too long.”

El presente trabajo surgió entonces de la importancia de observar y manejar debidamente los errores típicos de los angloparlantes cuando estudian español y en particular en su expresión escrita. Para efectos de la metodología de análisis se adopta el *Análisis de Errores*, el cual se tratará más en detalle posteriormente en este capítulo. Con él se pretende dar luces sobre la manera como debemos abordar el ejercicio de enseñanza-aprendizaje en el aula ELE.

Para dar un contexto teórico al tema, es útil dar un vistazo diacrónico a las principales escuelas de la Didáctica en Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas.

Esta es una disciplina en constante movimiento y ha pasado por variados estadios en los que el foco de atención ha rotado por todos sus elementos: el saber, el enseñante, el aprendiz, los recursos, la manera, etc. Desde la década de los años 30, el momento en que la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas empezó a ganar terreno

como una disciplina autónoma de la mano de teorías conductistas, hasta las más recientes, desprendidas de las teorías constructivistas del aprendizaje y de enfoques comunicativos, el error ha recibido una especial atención y ha sido una variable importante en la dinámica de una clase L2. Las concepciones de aprendizaje, las prácticas de clases y el papel del error han tenido diferente tratamiento a lo largo de todos estos años.

La enseñanza de una L2 dentro de un contexto escolar se remonta a las épocas en que los profesores se enfocaban exclusivamente en las características formales de la lengua, muy común en la enseñanza del latín, donde la memorización de las declinaciones eran el contenido principal del currículo y la repetición era la práctica más común en el ejercicio docente. Esto le exigía al profesor un dominio escaso de la lengua, ya que el aprendizaje de esta se reducía sólo al plano cognitivo (informativo), más que al operativo. A esta manera de enseñar se le conoce como el enfoque Gramática y Traducción (Grammar – Translation) ya que solo se centra en la gramática: y la producción del estudiante se reduce a la traducción de oraciones de poca aplicabilidad en el campo situacional y los materiales hacen referencia exclusivamente a textos clásicos.

Posterior a estas prácticas vinieron otros dos enfoques de limitada duración como son el Enfoque Directo y el Enfoque de Lectura. El primero surgió como una reacción contra el enfoque gramatical y promulgó una enseñanza en la que hubiera una directa relación con la lengua meta (L2), con un profesor con un dominio total de esta lengua y poco o nada de conocimiento de la lengua materna, pues ésta era vedada en la clase. El segundo promulga la poca utilidad del Método Directo, ya que la parte oral era de escasa

aplicabilidad en una época en que los viajes a otros países donde se hablara la LM eran poco comunes. En cambio, y en consecuencia, da relevancia al componente escrito, que sí era de mayor utilidad. Por lo tanto, la comprensión y expresión escritas eran la práctica más común en el salón de clase.

Posteriormente, el Método Audiolingüe marcó el inicio de una teoría sobre la didáctica en L2. Este método se centra en la estructura de la lengua y su adquisición se busca mediante la repetición mecánica de estructuras modelo, con el fin de reforzar unos paradigmas que redujeran las probabilidades de error en la producción. Esta teoría del aprendizaje está enraizada en el modelo conductista propuesto por los psicólogos de la época. El proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado a las segundas lenguas y lenguas extranjeras se basó en la memorización de un sistema finito de modelos estructurados, a partir de un inventario de tiempos verbales y de expresiones dadas en un conjunto limitado de situaciones. El error era visto como una señal de aprendizaje fallido, algo que definitivamente había que evitar y corregir en el instante mismo en que se comete.

Chomsky (1928 -), con sus investigaciones en el innatismo, de gran peso tanto en el área lingüística como epistemológica, debate toda orientación conductista y ofrece unas bases para una didáctica del lenguaje más sólida, y es de gran utilidad para la enseñanza-aprendizaje de L2. Según sus teorías, el aprendizaje de un idioma no se debe a un proceso cognoscitivo similar al de otros aprendizajes, sino al desencadenamiento de la *Gramática Universal*, una dotación biológica natural que “garantiza” la adquisición del idioma. Según esto, todo ser humano en condiciones sanas adquiere las mismas estructuras lingüísticas básicas en más o menos el mismo período de tiempo. Los procesos de adquisición de L1 y L2 siguen sistemáticamente unos desencadenantes

(características fonológicas, morfológicas, sintácticas, etc. de una lengua específica) propios del medio en que el aprendiente se mueve, tanto si el desarrollo de la lengua se da en un medio escolar (L2) o si se da en su entorno (L1). Para Chomsky y un buen número de innatistas (Abraham, Collins, Kayne, entre otros) el input es el desencadenante de la selección que desarrollará la lengua del hablante. En este sentido, la *Gramática Universal* se desarrolla por selección si se da en un ambiente materno y por instrucción si es en un ambiente escolar.

La teoría del constructivismo, desarrollada en los años 60, especialmente por el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-19820), aporta a la didáctica de segundas lenguas otro escenario de discusión relevante. Según el constructivismo, el aprendizaje es una construcción a partir de la exposición de los estudiantes a un ambiente de aprendizaje -input- que le ayuda a sacar conclusiones, crear y evaluar hipótesis, hacer generalizaciones, etc. Esta construcción da un rol más activo al estudiante y la práctica de clase se ve mediada por la construcción del conocimiento, más que por la instrucción de éste. El error es visto como algo inevitable y hasta útil dentro del proceso (constructivo) de la adquisición del idioma. Estas teorías constructivistas permiten dar al error un peso menor e incitan en el aula de clase a que el aprendiz ensaye hipótesis en situaciones comunicativas, lo que facilita la adquisición.

El concepto de *Eficiencia Comunicativa*, ampliamente estudiada y propuesta por el Consejo Europeo y expuesta en su Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER en lo sucesivo), se convierte en eje de la discusión pedagógica en los años más recientes. El MCER sugiere que los errores son de relevancia en la medida en que vayan en detrimento de la

comunicabilidad del discurso, es decir, que, la eficiencia comunicativa se sobrepone a la corrección en la forma. El MCER aporta una herramienta de trabajo importante al momento de entender el proceso de adquisición de una L2, ya que a través de su Escala de Descriptores, da una caracterización más clara y confiable de los diferentes niveles o estadios en cada una de las habilidades que ha de tener el hablante en su desempeño lingüístico: *umbral*, el nivel con mayor nivel de dependencia, a *maestría*, el nivel con mayor independencia. El MCER distingue entre las conductas de comprensión, interacción y expresión a nivel oral y escrito en cada hablante, en su paso hacia el dominio autónomo de la lengua meta.

Durante este momento de la didáctica, el método de análisis estaba centrado en el Análisis Contrastivo (AC en lo sucesivo), el cual echa mano del distribucionalismo para describir la forma de una L2 y luego contrastarla con la lengua materna, para así identificar las diferencias entre una y otra. El AC propone los siguientes pasos:

- Descripción de la forma
- Selección de áreas a comparar
- Comparación de las diferencias y semejanzas
- Predicción de los posibles errores

Para el AC el error es inaceptable y hay que corregirlo inmediatamente ocurra, y parte del supuesto de que el error puede ser pronosticado a través del contraste entre L1 y L2. Es decir que los errores eran señalados a priori. Esto supone que para los defensores del AC, los errores eran solo de tipo interlingüales (por interferencia de L1). Para el AC, en el proceso de aprendizaje subyacen tres componentes: uno Lingüístico, uno psicológico y uno pedagógico. Las prácticas del AC se basan en la teoría conductista del aprendizaje, según la cual la adquisición del conocimiento respondía a la formación de hábitos, y la imitación era una práctica docente muy popular. Según Manchón Ruiz

(1985: p.57), para el AC, aprender una lengua no es más que aprender a superar las diferencias entre L1 y L2.

En oposición, el AE parte de las actuaciones reales del aprendiz de una L2, o sea que centra su atención no en la operación L1 – L2, sino en los errores realmente cometidos por el aprendiz en su camino por llegar a L2. El error no es ya señalado a priori y ya no es visto como un hábito inaceptable, sino un paso necesario en el camino para llegar a L2. En otras palabras, el error es un índice del proceso de aprendizaje. El análisis de errores propone igualmente su metodología propia:

- Identificación de los errores en su contexto
- Clasificación y descripción
- Explicación
- Evaluación de la gravedad del error (especialmente, si se tienen pretensiones didácticas)

Autores como Corder y Richards sostienen que es importante hacer una diferenciación entre errores de competencia y errores de actuación al momento de clasificar y describir los errores del aprendiz. Estos errores deben ser analizados y evaluados tanto cuantitativa como cualitativamente, en lo que se aplican conceptos como gravedad del error, *irritabilidad* e interferencia con el acto comunicativo. Para Manchón Ruiz (1985: p. 63), el AE es “una rama de la Lingüística Aplicada dedicada a estudiar los errores cometidos en el aprendizaje de lenguas y a especificar sus causas, para más tarde aplicar los resultados de dicho análisis a la enseñanza de lenguas”. M. Burt. H. Dulay y S. Krashen, (citados en Santos Gargallo, 1990: p.171)⁴ señalan algunas de las ventajas de este modelo de investigación:

- a. ha supuesto una contribución significativa a la lingüística aplicada;

⁴ Cmo aparece en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf, 01.02.2009, 14:12h

- b. ha elevado el estado del error y ha ampliado el ámbito de sus fuentes y, de ser considerado algo negativo, ha pasado a ser parte inevitable en el proceso de aprendizaje;
- c. indica a los profesores qué áreas ofrecerán mayor dificultad en el aprendizaje y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que se encuentra el alumno y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno;
- d. establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza.

Recientemente, como sostiene Santos Gargallo, el modelo de AE ha evolucionado a lo largo de su historia: de predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales, se pasó a estudiar los efectos pragmáticos en el oyente y a valorar los errores en función de su efecto comunicativo. Esta evolución puede observarse también en el pensamiento de S. P. Corder quien en publicaciones posteriores (1971,1981) a la ya mencionada amplió los objetivos del modelo centrándose en las aplicaciones didácticas del mismo y en cómo mejorar el material de enseñanza.”

Durante la década de los 70s apareció en el campo de la didáctica otro concepto clave: el de *interlengua*, atribuido a Selinker (1972). La *interlengua* describe el estado específico en que se encuentra el nivel de lengua de un aprendiz en su paso de L1 a L2: es el sistema de comunicación idiosincrásico del aprendiz en un momento dado y se considera el equivalente psicológico del argot, es decir, es la manera específica y propia en que se expresa un aprendiz en una L2. Este concepto es decisivo en la medida en que permite medir de una manera más clara cuánto (y en esto el error es una herramienta muy útil) se puede trazar un patrón de comportamiento del proceso de adquisición de la

L2 en un grupo de aprendices determinado. Esto permitirá buscar pautas didácticas que lleven a minimizar los errores cometidos por el estudiante. Dentro de la teoría de la *interlengua*, el AC y el AE pueden ser complementarios y han de coexistir para aportar elementos de juicio a la enseñanza-aprendizaje de L2. Moya, A. y Jiménez, M. (2004: p. 132) comentan que “en la conquista de la lengua extranjera el aprendiz, desde sus primeros contactos con esta, pasa por una serie de etapas dentro de un *continuum* que lo va a aproximando cada vez más hacia la competencia y la fluidez en la nueva lengua”. Esto le da un peso invaluable al tema de análisis aquí propuesto, pues el análisis de errores habrá de llevarnos a caracterizar mejor los diferentes momentos de este continuum y así pensar en unas pautas didácticas que nos ayuden a aportar elementos metodológicos y curriculares para un aprendizaje significativo del español en los aprendices que tienen una L1 común (inicialmente, el inglés).

Santos Gargallo sostiene que “Los errores evidencian y caracterizan un sistema de lengua que no es el de la lengua nativa ni el de la lengua que se está aprendiendo. Los errores han de ser tratados como un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico y caracterizan la *interlengua* del estudiante. La *interlengua* es el sistema que utiliza el alumno de L2 para comunicarse y contiene reglas de la L2, reglas de su lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas.

Para muchos investigadores, la *interlengua* y el Análisis de Errores se complementan y juntos se convierten en una herramienta muy valiosa para indagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Sonja Skaer (2004: p. 26) lo expone en las siguientes palabras:

“El AE es de alguna forma una parte de un análisis más amplio que sería el Análisis de *interlengua* que trataría de clasificar tanto lo ‘correcto’ como lo ‘incorrecto’ en la *interlengua* de los aprendientes. En este sentido, el AE es una disciplina imprescindible, aplicándose en él el AC para detectar las interferencias de la L1. El AE pretende describir los errores y explicar sus orígenes, ya no para evitarlos, sino para contribuir a analizar los estadios de la *interlengua* y así llegar a profundizar los conocimientos sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras.”

Esta asunción hace parte de los principios en que se fundamenta el presente trabajo de análisis.

En resumen:

Tabla 2.1. Resumen del desarrollo de la didáctica en segundas lenguas y el papel del error en cada etapa

| <i>Época</i> | <i>Creencia</i> | <i>El error</i> | <i>Herramienta de análisis</i> |
|--------------------|----------------------------------|--|---|
| Mediados del s. XX | Conductista - estructuralista | Señal de aprendizaje fallido. Hay que evitar. | Análisis contrastivo AC |
| Finales de los 60s | Constructivista - creativista | Naturales y necesarios | Análisis de errores AE |
| Finales de los 70s | <i>Interlengua</i> | Estrategia del estudiante, evidencia el proceso de aprendizaje | AC + AE |
| Desde los 80s | Comunicativa | En relación con la eficiencia comunicativa | AE en la Eficiencia comunicativa. Análisis de <i>interlenguas</i> . |

El proceso de enseñanza – aprendizaje está mediado por la presencia del error y esto tiene relevantes implicaciones didácticas en el aula ELE: el error es por naturaleza ilustrativo, como lo indica Sonsoles (1995, p. 203) y a través de él se puede trazar lo que sucede al interior de la mente del aprendiz. Al igual que lo haría una prueba clínica con un diagnóstico médico, el análisis de errores nos ayuda a encontrar un diagnóstico y un esquema de trabajo (o tratamiento) para optimizar la habilidad comunicativa del aprendiz. A través de todos estos años, la ausencia de errores en el acto comunicativo ha sido el motor que mueve el ejercicio de la enseñanza – aprendizaje de idiomas y es

aquella relevante al Análisis Contrastivo, al Análisis de errores y a la *interlengua*. Por lo tanto, es importante detenernos un poco más en el concepto de error. Para el presente análisis se trabaja bajo el concepto de error dado por Blanco (2002, p. 3) según el cual el error es una transgresión, una desviación del uso correcto de una norma, ya sea de naturaleza lingüística, cultural o pragmática. Para efectos de la delimitación de la presente investigación, nos limitaremos a su naturaleza lingüística, exclusivamente.

Dentro del campo de los errores, podemos distinguir entre los siguientes tipos de errores:

- Modalidad (nivel de suficiencia en habla, lectura, escucha, escritura, discurso, etc.)
- Nivel lingüístico (pronunciación, gramática, vocabulario)
- Forma (omisión, inserción, sustitución, etc.)
- Tipología (sistemático o de actuación)
- Causa (interferencias, falsas generalizaciones, falsas hipotetizaciones, hipercorrecciones, etc.)
- Según el sistema en el que se da: errores intralingüales y extralingüales. El primero se da al interior de la lengua misma. Por ejemplo, la irregularidad de algunos verbos en español en el participio pasado, puede conllevar a que un hablante (incluso nativo) cometa un error como el siguiente: “No había abrido la puerta todavía”. Este es un tipo de error que se da dentro del sistema mismo del español, no por influencia de otra lengua que pueda tener el hablante. Por otro lado, los errores extralingüales se dan por la interrelación de dos sistemas de lengua diferentes: cuando la estudiante inglesa de la muestra dada al inicio de este informe dijo “...cuando llegué en Colombia...” puede señalarse como un

tipo de error dado por una interferencia de la L1 del hablante (en inglés, when I arrived IN Colombia), por lo tanto es de carácter extralingual.

Otro concepto teórico de relevancia para el presente tema de investigación será el de la diferencia entre error y equivocación (error vs. mistake). A este respecto, la teoría aporta conceptos abundantes y de interés. Fue Corder quien hizo un aporte decisivo al respecto. Él hacía la distinción entre transgresiones dadas en la actuación o 'performance' (equivocación) y transgresiones dadas en el manejo o conocimiento de la lengua que de ella tiene el estudiante (error). La equivocación son deslices y se dan solo una vez y el hablante es capaz de reconocerla. El error en cambio, es sistemático y responde al desconocimiento que el hablante tiene sobre la regla y el idioma, por lo tanto, no está en condiciones de reconocerlo. Corder propone que en los errores, más que en las equivocaciones, debe enfocarse el análisis hecho por investigadores, docentes y aprendices dado que son estos los que mejor demuestran el nivel de adquisición del idioma por ser de naturaleza cognitiva, mientras que los primeros son más de naturaleza síquica.

En la didáctica de L2 el AE estudia los tipos y las causas de los errores, los cuales responden a otros parámetros de clasificación:

No obstante, la idea de la ausencia total del error en el acto comunicativo es claramente debatible, pues dicha ausencia es inexistente (y acaso innecesaria) incluso entre un grupo de hablantes nativos: con frecuencia, hablantes nativos cometen transgresiones a la norma que pasan desapercibidos o que son indultados. Esto se debe a que dichos errores no impiden la transmisión del mensaje: "La comunicación se impone a pesar de

los errores” (Sonsoles, 1995: p. 205). De igual manera, existe una especie de solidaridad y colaboración por parte del hablante nativo hacia uno no nativo. Este principio es clave para entender la aproximación metodológica del enfoque comunicativo que empezaría a conocerse en los 80s y que aún tiene vigencia en nuestros días. Los estudios hechos por el Consejo Europeo señalan que la competencia lingüística y la competencia intercultural son el objetivo principal del proceso de adquisición de L2 y que la eficiencia en la comunicación es más determinante que la corrección gramatical. Por lo tanto, el error tiene relevancia en cuanto no interfiera con la transmisión del mensaje, es decir en cuanto no dificulte su *comunicabilidad*. Numerosos estudios demuestran que la comunicación se ve más afectada por imprecisiones de sentido que por transgresiones formales. Cabe, no obstante, preguntarse hasta qué punto entonces se acepta la comunicación a cualquier costo sobre la corrección. Bastaría para un hablante en una situación apremiante mostrar un tiquete de avión y decir: “yo ir aeropuerto. ¿Cómo?” sin preocuparse por buscar la manera de comunicarse en esta situación correcta y apropiadamente? ¿Qué dirían los lingüistas en este caso? Si bien es posible que el supuesto hablante del ejemplo en mención logre recibir unas instrucciones indicadas y llegue al aeropuerto, también es cierto que la pertinencia semántica, sintáctica y social son un ideal aun para un hablante nativo culto y con mayor razón al hablante de una segunda lengua. Al análisis de errores, más que la corrección (y erradicación de errores) es lo que debe impulsar la reflexión y el análisis pedagógico aplicado a la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas. Debido a que este punto no hace parte del presente trabajo, no recibirá en él más tratamiento; pero sí resulta de interés para la didáctica en L2, con la que sí, en cambio, está estrechamente relacionado este análisis. No obstante, queda el camino abierto para que se trate en posteriores investigaciones.

A este punto de nuestro soporte teórico, el presente trabajo maneja constantemente los conceptos de *Comunicabilidad*, *Irritabilidad* y *Relecturabilidad*, tres conceptos que nos indican gravedad y el nivel de éxito en el acto comunicativo.

Es claro que hay producciones lingüísticas o discursos que transmiten mejor una idea que otros y esto se debe a la presencia o no de errores y a la gravedad de estos: como se dice en el habla popular, “hay errores de errores”, y ciertamente, no todos los errores entorpecen la comunicación de la misma manera. Torijano Pérez (2004: p. 26) señala una diferencia útil entre los *errores globales* y los *errores locales*, definiendo los primeros como “aquellos que afectan el sentido completo de la frase”, mientras que los segundos son “aquellos que solo afectan una parte de la misma”. Veamos dos ejemplos tomados de la muestra que hace parte del presente análisis:

1) **Mi experiencia en Colombia ha sido muy divertido.*

Es un error de tipo *local*, ya que aunque tiene carácter gramatical (concordancia de género), el mensaje resulta de fácil comprensión, es decir, el error no evita la comunicación. El error se da de manera local al interior de la frase.

2) **he viajado muchos veces en el metro hasta he llegado.*

Es un ejemplo de un error *global*, ya que el mensaje es imposible de entender. Es decir que el error o conjunto de errores afecta drásticamente la comunicación. El error se da manera global al acto comunicativo.

A partir de estos ejemplos, es fácil señalar que los errores globales son los que más interfieren en la *comunicabilidad* del mensaje y son frecuentemente señalados como más “graves” o “irritantes”.

Ahora bien, algunos errores pueden ser más irritantes para el oyente que otros, por lo cual, en la Didáctica de los Idiomas, el estudio de los errores según su nivel de gravedad o, como se dice técnicamente, de *irritabilidad*,⁵ el estudio sobre la relación entre los errores y la comunicación es de especial importancia.

⁵ Este neologismo puede sonar problemático, por cuanto tradicionalmente se ha entendido por "irritabilidad" la "propensión a irritarse" (DRAE, http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=irritabilidad 29.04.2009, 11:06 h); pero en el medio científico, se viene usando el término evidentemente como "la capacidad de producir irritación en el receptor". Compárese Torijano, (2004)

2.3.1. Trabajos realizados en el área del *Análisis de Errores*

En el área del análisis de errores, aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera abunda la literatura que han aportado luces para el presente trabajo de análisis. Aquí se comentará una selección de las investigaciones publicadas.

Sonja Skær en su obra *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato* (Madrid, 2004) indagó en la relación existente entre los errores y la comunicación en la expresión escrita de estudiantes noruegos de español en la educación secundaria, analizando las composiciones de doce estudiantes en el examen final de bachillerato. Las memorias las presentó para optar al título de Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio Lebrija. Siguiendo la metodología propuesta por el mencionado especialista en el análisis de errores, Pit Corder, Skær elabora una jerarquía de errores para determinar cuáles son los más decisivos a la hora de irritar o imposibilitar la comunicación. El objetivo de la autora es lograr una mayor homogeneidad en la evaluación de los estudiantes de español en los últimos años del bachillerato noruego. La tipología lograda incluyó las áreas léxica, discursiva y gramatical (verbos, pronombres y estructura) y se enfoca en la valoración de la gravedad del error más que en los errores mismos. Dicho estudio arrojó como resultado que los errores léxicos y los discursivos tienen una mayor incidencia en la comunicatividad que los errores gramaticales, aunque son estos últimos los más comunes. Este trabajo de Skær fue un valioso aporte al presente trabajo e inspiró parte de la metodología, ya que tiene una fundamentación teórica y forma de trabajo de muy buen nivel.

Gail Guntermann publicó en *The Modern Language Journal* el artículo “A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish”, las memorias de un análisis llevado a cabo en El Salvador que buscaba determinar qué tipo de errores son más comunes en estudiantes de un nivel básico de español, es decir que pretendía medir la interferencia de estos errores en la comunicación. Igualmente buscaba desarrollar un procedimiento para producir unas reacciones evaluativas por parte de los escuchas nativos. En su estudio, Guntermann utilizó la siguiente tipología de errores de carácter estructural:

- Sustitución de una forma por otra (fuimos en Santa Ana por tres meses por estuvimos en...)
- Concordancia sujeto-verbo y sustantivo- modificadores (e.g. *La casa está un poco sucio ahora)
- Omisión de elementos (e.g. *Hay muchas universidades en ciudad)
- Uso innecesario de elementos (e.g. *Espero conocer a ese país)
- Sustitución y concordancia en un mismo verbo (e.g. *Me encanta siendo en lugares naturales)
- Transformación -regularización/irregularización. (e.g. *No he volvido desde ese año)
- Orden de palabras. (e.g. *Compré dos más libros)

La conclusión del autor en el sentido de que los errores de concordancia, sustitución y omisión resultan ser los errores más frecuentes, y los de tipo múltiple (más de un error en una sola palabra o unidad) son los que más interfieren con la comprensibilidad del texto, es un gran acierto para la metodología del AE y sus implicaciones en la Didáctica son un buen soporte para el presente trabajo de investigación.

Sonsoles Fernández (1995) estudió la relación de los errores con la *interlengua* y publicó sus resultados bajo el título de *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. La posición de la autora en relacionar el error con la *interlengua* es la de asumir el error como “un paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje” de la lengua meta. Este concepto es de gran interés para el

proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y para el presente análisis. La autora hace un recorrido teórico sobre los temas del *Análisis Contrastivo*, el *Análisis de Errores*, la *interlengua* y las estrategias de aprendizaje para luego trazar unas sugerencias metodológicas para el tratamiento del error, basadas en la valoración de éste. En este último sentido, para Fernández es claro que los errores que responden a criterios comunicativos son mucho más importantes que los de corrección (dentro de los cuales, los lexicales y discursivos tienen mayor interferencia en la comunicación) y termina por abogar por el error al recordar que “errar es humano”, que es connatural al proceso de aprender y describe los errores como “estrategias, ensayos, pasos necesarios” que nos sirven como guiños para indicarnos por donde van y cuáles son sus necesidades reales. Por todo esto, el trabajo de Fernández merece ser tenido en cuenta en un trabajo de investigación en el campo de la Didáctica de idiomas.

En 2004, **María Antonia Martín del Rey** publicó los resultados de un estudio sobre los errores de la *interlengua* de español en estudiantes italianos. Su interés nació de la escasa investigación hecha sobre el contraste de ambas lenguas (español e italiano). Ella señala que el nivel de *interlengua* de estudiantes italianos que aprenden español está muy mediado por la interferencia de L1 sobre L2; a tal punto que se puede señalar la existencia del “itañol”, una variedad argótica cambiante y fácilmente reconocida. Casos similares existen entre español y otros idiomas (portuñol, Spanglish, etc.). Este fenómeno es especialmente interesante en cuanto evidencia la *interlengua* desde diferentes L2. El caso del italiano es presentado por la autora como una “zancadilla” para los hablantes de ambas lenguas, dada la proximidad entre estas. Martín del Rey señala que el error es el punto de partida para entender la adquisición de una L2 y que para entenderlo existen tres modelos clave: el *Análisis Contrastivo*, el *Análisis de*

Errores y la interlengua y por lo tanto hace un repaso de estas metodologías, importantes también para trazar el desarrollo de la didáctica en la adquisición de segundas lenguas. En el mismo sentido, **Esther Gutiérrez Quintana** (2004) analiza los errores gramaticales de italianos estudiantes de español, con el fin de determinar las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje del idioma. En el trabajo se analizan varios aspectos de la *interlengua* con el fin de determinar qué mecanismos entran en juego en la adquisición de una L2. En ambos estudios se deja ver que en el aprendizaje de L2 se involucran la lengua materna (interferencia, errores extralingüales), además de las características específicas de cada individuo.

Rosa María Manchón Ruiz publicó en 1985 el artículo *Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación* en el cual analiza las tendencias recientes en la investigación de la enseñanza – aprendizaje de lenguas (AC, AE, IL), además de incluir esta vez la variable estrategias de comunicación, con lo cual se da un giro interesante para completar el espectro de los temas que aportan a la didáctica de enseñanza-aprendizaje de L2. Para la autora existen tres hitos: la publicación de la obra de **Robert Lado** *Linguistics Across Cultures*, momento en que nace el Análisis Contrastivo; la publicación de la obra de **Corder**, para quien era crucial centrarse en el aprendizaje, más que en la enseñanza; y, posteriormente, la obra de **Selinker**, para quien la metodología debía centrarse en caracterizar el estado real de los pasos seguidos por el aprendiz con el fin de entender el proceso seguido por este en su interés por adquirir una L2. Finalmente, Manchón Ruiz deja entrever que la *interlengua* podría ser realimentada por medio del uso de estrategias de comunicación. Aunque la obra del MCER no había sido publicada entonces, la autora logra esbozar ampliamente el concepto de estrategias de

comunicación y de su incidencia e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Esta visión sistemática del desarrollo de las prácticas investigativas en la didáctica de Idiomas, en mi opinión es de una claridad y sencillez útiles para el campo investigativo.

Toda esta literatura nos ofrece una plataforma teórica que aporta convicción y criterios más analíticos para seguir indagando en la, aunque de buena calidad, escasa investigación en el área. Se espera que el presente trabajo de investigación sea un aporte más en este sentido.

2.5. Descripción de la muestra

Para el análisis de errores propuesto en el presente estudio se tomó como muestra la respuesta dada a la pregunta de producción escrita en la prueba de nivelación al PECIUE de veintiún aspirantes al programa. Cada elemento de la muestra respondió a las siguientes características:

1. Su autor es de habla inglesa. En este sentido, se buscó una representatividad geográfica significativa, para lo cual se seleccionaron estudiantes de todos los países angloparlantes presentes en el momento de la toma de la muestra: Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Sudáfrica, Irlanda y Canadá.

Datos poblacionales de la muestra

A. Por país.

Tabla 2.2. Distribución de estudiantes de la muestra por país

| | Estudiantes | |
|----------------|-------------|----------------|
| Australia | 1 | 4.76% |
| Reino Unido | 3 | 14.29% |
| Estados Unidos | 9 | 42.86% |
| Sur África | 2 | 9.52% |
| Irlanda | 2 | 9.52% |
| Canadá | 4 | 19.05% |
| Total | 21 | 100.00% |

2. Su autor fue clasificado entre los niveles A2 y B1 del MCER

B. Por nivel de suficiencia

Tabla 2.3. Distribución de estudiantes de la muestra por nivel de suficiencia según examen de clasificación

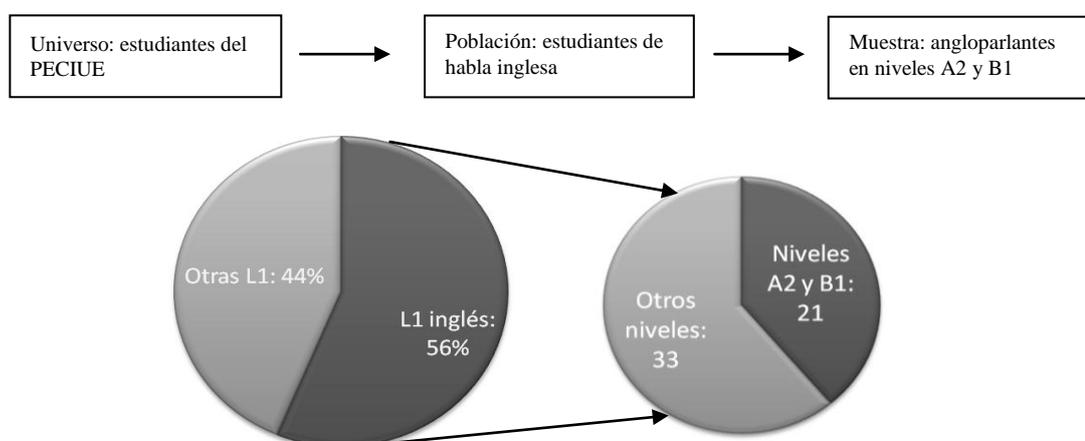
| Nivel MCER | Curso PECIUE | No. | % |
|--------------|-----------------|-----------|----------------|
| A2 | N3 | 3 | 14.29% |
| | N4 | 6 | 28.57% |
| B1 | N5 | 6 | 28.57% |
| | N6 | 6 | 28.57% |
| Total | | 21 | 100.00% |

En resumen (según metodología propuesta por Iafrancesco, 2004.)

Tabla 2.4. Resumen de la muestra

| | | |
|-----------------------------|-------------|---|
| Universo: | 4267 | estudiantes matriculados en los diferentes programas del Centro de Idiomas |
| Población: | 96 | estudiantes matriculados en el PECIUE en el momento de la toma de la muestra (ago. 2008) |
| Población accesible: | 54 | estudiantes del PECIUE con inglés como L1. |
| Muestra: | 21 | estudiantes del PECIUE con inglés como L1, clasificados dentro de los niveles A2 y B1 del MCE (cursos del 3 al 6 del PECIUE) que tomaron el examen de clasificación entre febrero y agosto de 2008. |

Gráfico 2.1. Descripción del público del que se tomó la muestra



2.6. Descripción del procedimiento

En el presente análisis se siguió, en términos generales, la metodología sugerida por Corder (1981) con algunas modificaciones necesarias, según las condiciones propias de este trabajo. Dicha metodología implica:

- Una identificación de los errores en su contexto original.
- Una clasificación y descripción de los mismos.
- Una valoración de la gravedad del error.
- Una explicación.

Para las etapas de identificación, clasificación y valoración, se pidió a dos grupos de evaluadores que valoraran cada texto en términos de *comunicabilidad* y gravedad de sus errores. Para ello, se usaron dos cuestionarios y se diseñaron dos herramientas de análisis que se describen más adelante. El primer grupo de evaluadores fueron tres hablantes nativos que no supieran inglés, para hacer el papel de receptores (lectores), como sucedería en cualquier acto comunicativo. Se buscó que no supieran inglés con el fin de evitar que hubiera interferencia en su juicio por ser conocedores de las reglas y léxico del idioma materno de los estudiantes analizados. Después de leer cada una de las muestras, respondieron el siguiente cuestionario:

| | |
|---|--|
| <p>Muestra <u>No.</u> ____</p> <p>A. Dé una calificación al texto leído según la Rúbrica: _____</p> <p>B. Escriba los dos errores más graves que detectó en la muestra:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | <p>C. Elija una de las siguientes opciones:</p> <p>1. En términos generales, usted considera que el texto que acaba de leer:</p> <p>_____ Es completamente entendible.</p> <p>_____ Es entendible.</p> <p>_____ Con un poco de dificultad, es entendible.</p> <p>_____ Es difícil de entender.</p> <p>_____ Es totalmente inentendible.</p> <p>2. ¿Tuvo usted que releer el texto para entenderlo?</p> <p>_____ No</p> <p>_____ Sí: ¿Cuántas? _____</p> |
|---|--|

Este cuestionario asume cada muestra como acto comunicativo propiamente (medio escrito para nuestro caso), en el cual un receptor:

- 1.Lee: usa los sentidos para recibir el acto comunicativo.
- 2.Interpreta: decodifica y construye en su mente el significado.
- 3.Juzga: ¿Suena a español o no?, ¿Es el mensaje sencillo de entender o no? ¿Es irritante el mensaje?

En consecuencia, la pregunta **A** de la tabla (calificación dada) busca medir la *comunicabilidad* del texto; la **B** ("escriba los errores más graves") nos da cuenta de la *irritabilidad*; la **C1** nos da una idea de la inteligibilidad y la **C2** nos da cuenta de la *relecturabilidad* necesaria para entender completamente el sentido del texto.

El segundo grupo de evaluadores fueron dos profesores del PECIUE, con el papel de ser jueces críticos. Se buscó que este segundo grupo tuviera un conocimiento lingüístico competente con el fin de cumplir a cabalidad con su rol. A este grupo de evaluadores se les pidió detectar, clasificar y calificar los errores de cada uno de los textos.

Para desarrollar las tareas de ambos grupos de evaluadores, se diseñaron dos herramientas de análisis que evalúan la *comunicabilidad* y la *irritabilidad* del texto y que miden su inteligibilidad, gravedad y *relecturabilidad*. La primera de estas herramientas es de carácter holístico y consiste en una rúbrica descriptiva que da una valoración de 1 a 5, siendo 1 la nota mínima y 5 la máxima, según el nivel de *comunicabilidad* del texto analizado. La rúbrica incluye temas como la claridad, la organización, el desarrollo de las ideas y la variedad en las estructuras gramaticales y en el léxico. Se optó por una rúbrica holística y con un lenguaje sencillo y claro, a fin de

que también se pudiera utilizar con unos evaluadores no expertos en el tema de evaluación. Con el fin de darle validez a esta rúbrica, se analizó, evaluó y ajustó con la asesoría de la Coordinación de Investigación y Docencia del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT antes de ser usada con los grupos de evaluadores.

Tabla 2.5. Rúbrica Descriptiva o Valoración de Competencia Comunicativa del Texto (usada por ambos grupos de evaluadores)

| Nota | Descripción |
|-------------|--|
| 5 | Es una composición clara y se focaliza en el tema. El contenido y las ideas están organizadas de manera lógica, fluida e hilada. Usa detalles para ilustrar y apoyar la idea principal. Tiene variedad en estructuras gramaticales y una buena variedad en vocabulario. Hay un buen uso del idioma (“suena a español”). <i>Si tuviera errores en gramática, ortografía y puntuación y uso de expresiones, éstos no interfieren con la claridad y el significado del texto.</i> |
| 4 | Presenta claramente el tema, aunque algunas partes estén mejor expuestas que otras. Las ideas están bien expuestas aunque a veces no haya conexión entre unas y otras. Usa ejemplos y otros recursos para ilustrar la idea principal. Tiene una relativa variedad de vocabulario y estructuras gramaticales. <i>Aunque presenta errores en gramática, ortografía y puntuación y uso de expresiones, éstos no interfieren demasiado con la claridad y el significado del texto.</i> |
| 3 | El desarrollo del tema es poco claro. Trata de organizar el contenido y la idea principal, pero no es fluido y no hay buena conexión entre las oraciones o ideas. No desarrolla o ilustra satisfactoriamente la idea principal. Hace uso equivocado de algunas palabras (con un significado diferente al propio), y en la conjugación de algunos verbos y presenta problemas de estructura en la formación de oraciones. <i>A pesar de los errores en gramática, ortografía y puntuación y uso de expresiones, la claridad y el significado del texto se logra entender.</i> |
| 2 | El tema central del texto es confuso y no se desarrolla a cabalidad. Le falta focalizarse y le falta organización y lógica a las ideas expuestas. No da ilustración suficiente a ideas principales o presenta muchas ideas que no tienen que ver con la idea principal. Tiene errores serios y frecuentes en el uso de vocabulario, estructuras gramaticales y uso del idioma. <i>Los errores en gramática, ortografía y puntuación y uso de expresiones no dejan entender fácilmente el significado del texto.</i> |
| 1 | Es incoherente y no presenta organización. No desarrolla apropiadamente el tema. El vocabulario es inadecuado o muy pobre aun para las oraciones más simples. Presenta muy serios y frecuentes errores en el uso de vocabulario, estructuras gramaticales y uso del idioma (“no suena a español”). <i>Los errores en gramática, ortografía y puntuación y uso de expresiones hacen muy difícil entender el significado del texto.</i> |

La segunda herramienta, adaptación de la sugerida por Muñoz (2006), es una *tabla de tipología de errores* que busca determinar el tipo de errores según su naturaleza lingüística.

Tabla 2.6. Tipología de errores

| | |
|---------------------|--|
| Mecánicos: | <ul style="list-style-type: none">●Ortográfico (ort)●Mayúsculas – minúsculas (mam)●Puntuación (pun)●Tilde (til) |
| Léxicos | <ul style="list-style-type: none">●Escogencia de palabra inapropiada (esc)●Interferencia de L1(int)●Forma incorrecta: e.g. inconocido por desconocido. (for) |
| Gramaticales | <ul style="list-style-type: none">●Sintaxis (sin)●Omisión de palabras (omi)●Palabras sobrantes (sob)●Tiempos verbales (tiem)●Desinencia (des)●Interferencia (int)●Concordancia (c)<ul style="list-style-type: none">○Género: Nombre-determinante (cge)○Número: Sujeto-verbo; nombre -determinante (cnu) |
| Discursivos | <ul style="list-style-type: none">●Ideas irrelevantes (irr)●Ideas incompletas, no desarrolladas o no ejemplificadas (nde)●División de párrafos (dpa)●Enlace (enl)●Redundancia (red)●Incoherencia (inc)●Cohesión (coh) |

Adaptada de Muñoz (2006)

Con el primer grupo de calificadores se siguieron los siguientes pasos:

- 1.Explicación del objetivo y del proceso a seguir.
- 2.Calibración de todos los integrantes, a través del análisis en conjunto de un texto modelo.
- 3.Análisis de las muestras en trabajo individual y por separado, intercalando con una discusión en común cada siete textos, con el fin de ir resolviendo dudas y promover la confianza como evaluadores. En este paso, cada evaluador tenía las siguientes tareas:

- Leer de manera completa una muestra y dar una valoración de 1 a 5, según la Rúbrica Descriptiva.
- Elegir una de las siguientes oraciones que describiera, a su juicio, el texto leído:
 - [el texto que acaba de leer:]
 - ___ Es completamente entendible.
 - ___ Es entendible.
 - ___ Con un poco de dificultad, es entendible.
 - ___ Es difícil de entender.
 - ___ Es totalmente inentendible.
- Determinar el número de veces que tuvo que leer el texto para entender su significado.
- Escribir cuáles eran, en su criterio, los dos errores más graves del texto.

Con el segundo grupo de evaluadores se siguieron los mismos pasos, pero con unas tareas diferentes:

1. Explicación del objetivo y del proceso a seguir.
2. Calibración de todos los integrantes, a través del análisis en conjunto de un texto modelo.
3. Análisis de las muestras en trabajo individual y por separado, intercalando con una discusión en común cada siete textos, con el fin de ir resolviendo dudas y promover la confianza como evaluadores. En este paso, cada evaluador tenía las siguientes tareas:
 1. Leer el texto en su totalidad y dividirlo en unidades de sentido -*Unidades T* (Hunt, 1970⁶).

⁶ Hunt define una *unidad T* (Minimal Terminable Unit) como “a main clause plus all subordinate clauses and non clausal structures attached to or embedded in it”, citado por Muñoz, Medellín, 2006, p. 9. Además, Muñoz señala que las *unidades T* tienen un estatus especial como unidad de significado que sirve para medir la complejidad sintáctica y madurez cognitiva del escritor.

2. Clasificar cada error de cada unidad de sentido, según su tipología (mecánico, léxico, gramatical, discursivo). Para ello se siguió la tabla de tipología de errores propuesta por Muñoz, arriba descrita.
3. Valorar de 1 a 5 el texto según la rúbrica descriptiva.
4. Consenso entre las dos valoraciones, sirviendo el autor de la presente investigación como moderador y mediador.

Después del trabajo del primer grupo de evaluadores, se hizo una tabulación de los resultados como queda expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 2.7. Tabla resumen de los valores de percepción del primer grupo de evaluadores y *relecturabilidad*.

| Muestra No. | Comunicabilidad (Calificación según Rúbrica Descriptiva) | | | | | Inteligibilidad | | | | | Relecturabilidad | | | | |
|-------------|---|--------------------|--------------------|--------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|--------------------------------|
| | Evalua dor 1 | Evalua dor 2 | Evalua dor 3 | Prom edio | Desvi ación Están dar | Evalua dor 1 | Evalua dor 2 | Evalua dor 3 | Prom edio | Desvi ación Están dar | Evalua dor 1 | Evalua dor 2 | Evalua dor 3 | Prom edio | Desvi ación Están dar |
| 1 | 4 | 4 | 5 | 4,3 | 0,58 | 4 | 4 | 5 | 4,33 | 0,58 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 3 | 0 | 3 | 2 | 0,93 |

Cada promedio nos da cuenta de la percepción de qué tan comunicable fue un texto para cada evaluador. La desviación estándar promedio nos da una idea de la diferencia de criterio entre los tres evaluadores.

En la columna referente a la *relecturabilidad* se dio un valor de 0 al texto que no necesitó ser releído y el número dado por el evaluador a aquellos que sí lo requirieron.

Con el segundo grupo de evaluadores se hizo un procedimiento distinto, esta vez no se calculó un promedio de valores, sino que se llegó a un consenso; es decir, con ambos

evaluadores se discutió acerca de los valores dados por cada uno, se buscó un valor único por medio de una discusión y exposición de criterios.

2.7. Presentación de los resultados del *Análisis de errores*

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el ejercicio de evaluación hecha por los dos grupos de evaluadores. Se presentarán de la siguiente manera: en la primera sección se muestran los resultados del primer grupo de evaluadores usando la tabla arriba explicada (**Tabla 2.7**), permitiendo ver las valoraciones respecto de la *comunicabilidad*, la *inteligibilidad* y la *relecturabilidad*. En la segunda parte hace una relación de los resultados y el trabajo hecho por el segundo grupo de evaluadores en la tabla descrita a continuación (**Tabla 2.8**). En ella se presenta el número de errores de cada muestra, dividida cada una en unidades T, o unidades de sentido; en cada unidad T se contabiliza el número de errores agrupados por tipo (Mecánicos, léxicos, gramaticales y discursivos); seguidamente, se presenta los valores dados por el segundo grupo de evaluadores a cada una de las unidades de sentido según la *comunicabilidad* que se logró (a pesar y con los errores presentes)

Tabla 2.8. Tabla resumen del análisis de errores.

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-----------------------------|--|---|---|-------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------------------|--|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | Valoración de competencia comunicativa del texto – consenso- (Rúbrica descriptiva) según el grupo de evaluadores No. 2 |
| | | | | | Mec | Léx. | Gra | Disc. | |
| Transcripción idiosincrásica del texto analizado por unidades de sentido (o unidades T) | | | | | No. de errores mecánicos | No. de errores léxicos | No. de errores gramaticales | No. de errores discursivos | Valor dado por G2 (consenso) |
| Totales | U. T.: No. de unidades T | No. U. L: No. de unidades léxicas en la muestra | D. Er: Densidad de errores (No.UL/No. errores) | Suma de todos los errores de la muestra | ∑ de errores mecánicos | ∑ de errores léxicos | ∑ de errores gramaticales | ∑ de errores discursivos | Promedio de valoración dada por el grupo 2 de evaluadores |

Seguidamente se hacen unos comentarios a los análisis de cada muestra y, en tercer lugar, se comparan y contrastan los resultados de ambos grupos de evaluadores, con el fin de observar comportamientos de ambos grupos y reflexionar sobre las desviaciones, peso dado a cada tipo de errores y tendencias evaluativas u otros asuntos de interés didáctico para el aula ELE.

2.7.1. Presentación de resultados del primer grupo de evaluadores

Tabla 2.7'. Tabla resumen de los valores de percepción del primer grupo de evaluadores y relecturabilidad.

| Muestra No. | Comunicabilidad (Calificación según Rúbrica Descriptiva) | | | | | Inteligibilidad | | | | | Relecturabilidad | | | | |
|--------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Evl 1 | Evl 2 | Evl 3 | Prm | D.E. | Evl 1 | Evl 2 | Evl 3 | Prm | D.E. | Evl 1 | Evl 2 | Evl 3 | Prm | D.E. |
| 1. | 4 | 4 | 5 | 4.33 | 0.58 | 4 | 4 | 5 | 4.33 | 0.58 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | 0.00 |
| 2. | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 3 | 0 | 3 | 2.00 | 0.93 |
| 3. | 3 | 3 | 3 | 3.00 | 0.00 | 3 | 3 | 3 | 3.00 | 0.00 | 4 | 2 | 4 | 3.33 | 1.32 |
| 4. | 5 | 4 | 4 | 4.33 | 0.58 | 5 | 4 | 4 | 4.33 | 0.58 | 0 | 2 | 0 | 0.67 | 1.67 |
| 5. | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | 0.94 |
| 6. | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | 0.00 |
| 7. | 3 | 4 | 3 | 3.33 | 0.58 | 3 | 4 | 1 | 2.67 | 1.53 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | 0.00 |
| 8. | 4 | 4 | 3 | 3.67 | 0.58 | 4 | 4 | | 4.00 | 0.00 | 2 | 0 | 2 | 1.33 | 0.71 |
| 9. | 3 | 4 | 4 | 3.67 | 0.58 | 3 | 4 | 4 | 3.67 | 0.58 | 2 | 0 | 2 | 1.33 | 0.87 |
| 10. | 4 | 3 | 4 | 3.67 | 0.58 | 4 | 3 | 4 | 3.67 | 0.58 | 2 | 0 | 2 | 1.33 | 0.87 |
| 11. | 4 | 5 | 5 | 4.67 | 0.58 | 4 | 4 | 5 | 4.33 | 0.58 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | 0.71 |
| 12. | 5 | 4 | 5 | 4.67 | 0.58 | 5 | 4 | 5 | 4.67 | 0.58 | 0 | 0 | 2 | 0.67 | 0.94 |
| 13. | 5 | 4 | 4 | 4.33 | 0.58 | 5 | 4 | 4 | 4.33 | 0.58 | 0 | 0 | 0 | 0.00 | 0.71 |
| 14. | 4 | 4 | 3 | 3.67 | 0.58 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | 0.94 |
| 15. | 3 | 4 | 4 | 3.67 | 0.58 | 3 | 4 | 5 | 4.00 | 1.00 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | 0.44 |
| 16. | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | 0.44 |
| 17. | 3 | 3 | 4 | 3.33 | 0.58 | 3 | 3 | 4 | 3.33 | 0.58 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | 0.44 |
| 18. | 4 | 4 | 5 | 4.33 | 0.58 | 4 | 4 | 5 | 4.33 | 0.58 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | 0.44 |
| 19. | 4 | 3 | 3 | 3.33 | 0.58 | 4 | 3 | 3 | 3.33 | 0.58 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | 0.36 |
| 20. | 5 | 4 | 4 | 4.33 | 0.58 | 5 | 4 | 4 | 4.33 | 0.58 | 0 | 1 | 0 | 0.33 | 0.94 |
| 21. | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.36 |
| Prm globales | 4.00 | 3.90 | 4.00 | 3.97 | 0.41 | 4.00 | 3.86 | 3.86 | 3.97 | 0.42 | 1.67 | 1.05 | 1.76 | 1.49 | 0.67 |

2.7.1.1. Percepción de la *irritabilidad* según el primer grupo de evaluadores

Como se mencionó en la descripción metodológica, se le pidió al primer grupo de evaluadores señalar cuáles eran en su criterio los dos errores que ellos consideraran más *graves*. Con esto se busca mirar cuáles son los errores más irritantes a los ojos del evaluador. La idea será correlacionar estos niveles altamente irritantes con el análisis de errores propuestos más adelante con los señalados por este primer grupo, con el fin de reflexionar sobre la relación entre los tipos de errores y su relación con el nivel de *irritabilidad* y cuál a su vez es el peso de esta relación con la percepción de competencia comunicativa del escritor.

La siguiente tabla muestra los errores más irritantes según los lectores del primer grupo de evaluadores. En la primera columna se presenta el error en su forma original, en la segunda se indica el número de la muestra, en la tercera, se indica el número de evaluadores que señalaron cada error como uno de los más irritantes y en la cuarta columna, se enuncia el tipo de error.

Tabla 2.9. Tabla con los errores más irritantes según el primer grupo de evaluadores

| | Error | Muestra No. | No. Evaluadores que señalaron este error | Tipo de error |
|-----|---|--------------------|---|---------------------------|
| 1. | Es una importante parte de mi viajando | 3 | 3 | for, sin, tiem, omi, enl. |
| 2. | Mi experiencia en estaba una sorpresa. | 7 | 3 | esc, omi, tiem. |
| 3. | he viajado muchos veces en el metro hasta he llegado. | 7 | 3 | mam, cge, ort, nde. |
| 4. | [Mi experiencia ha sido...] y lleno de aprender. | 4 | 3 | for, cge. |
| 5. | Tengo miedo que aprenderé la lengua antes de mis clases es ésta escuela. | 10 | 3 | til, esc, tiem, omi, inc. |
| 6. | He estado estudiando <i>la</i> ciencia política en los andes | 1 | 2 | Mam, til, pun, sob. |
| 7. | <i>Está</i> tema es muy distinto que en australia | 1 | 2 | mam, til, cge, esc. |
| 8. | y <i>estar feliz que hay</i> extranjeros aquí quiénes quieren conocer a Colombia. | 2 | 2 | pun, esc, omi, sob,des. |
| 9. | aunque la guerra [...] tiene mucha significa por la gente de Colombia,... | 2 | 2 | for, esc. |
| 10. | el ambiente era muy chevre | 3 | 2 | for, int, ort. |
| 11. | Estoy muy emocionado lo sobre. | 16 | 2 | sin, nde. |
| 12. | espero que éste párrafo será bueno | 10 | 2 | til, mam, esc, tiem. |
| 13. | Ya siento los sentidos amistosos de mi familia aquí | 11 | 2 | esc, omi, cge, red. |

| | | | | |
|-----|--|----|---|------------------------------------|
| 14. | y todo mi se parece seguro | 12 | 2 | sin, sob. |
| 15. | creo que los mujeres esta el mas bonito de todos en el mundo. | 16 | 2 | pun, til, esc, cge, cnu, red. |
| 16. | creo que las colombianas son los mismo. | 17 | 2 | for, cnu. |
| 17. | Tambien he comiando comidas tradicionales. | 18 | 2 | til, for, des. |
| 18. | Tengo excitamento cuando visite lugares nuevos. | 19 | 2 | for, sin, cge, inc. |
| 19. | Mi experiencia llena con emociones and sensiones. | 19 | 2 | esc, for, int, omi. |
| 20. | Pero desde he estado aquí, ... | 2 | 1 | omi. |
| 21. | Pero qué voy a recordar más de todo es la gente | 2 | 1 | omi, til |
| 22. | y quiero quedar por mas tiempo. | 3 | 1 | omi, til. |
| 23. | He hecho amigos nueves. | 4 | 1 | for, cge. |
| 24. | espero yo voy a aprender muchas cosas aque para regalar a mi pais | 5 | 1 | mam, til, for, tiem, irr. |
| 25. | Llego en bogota jueves de la fin de semana pasada. | 6 | 1 | mam, til, esc, des, omi, cge, inc. |
| 26. | Siempre es bueno a ver un diferente vista | 8 | 1 | ort, mam, esc, sob, cge. |
| 27. | Esto es me segundo día en Colombia. | 9 | 1 | til, cge. |
| 28. | La problema empieza cuando otros personas hablan, ... | 9 | 1 | cge, for. |
| 29. | Llegué en Colombia la semana pasada | 10 | 1 | ort,esc. |
| 30. | Fortunamente tengo amigos en colombia... | 10 | 1 | for, ort, int. |
| 31. | Las personas son mui amable | 12 | 1 | ort, cnu. |
| 32. | Me dejiria que el acento de español en Colombia es muy elegante... | 13 | 1 | for, sin. |
| 33. | La gente so muy amable y cariñosa. | 13 | 1 | des, for. |
| 34. | La gente son educados. | 14 | 1 | des, cge,cnu. |
| 35. | Las me invitó a vivir con ellas en Medellín. | 15 | 1 | esc, des. |
| 36. | quiero a hablar castellano cuando yo llego alla. | 15 | 1 | til, des, sob. |
| 37. | Soy en Colombia par dos semanas. | 17 | 1 | esc, tiem. |
| 38. | por ejemplo la forta de San Filipe. | 18 | 1 | for, esc. |
| 39. | y no está tanto turistas. | 18 | 1 | esc, cnu. |
| 40. | Tengo meido en la noche cuando no supe a donde fuí. | 19 | 1 | ort, til,esc, tiem. |

Totales: Podemos observar que entre los cuarenta errores señalados como más

irritantes, se presentan los siguientes tipos:

Tabla 2.10. Frecuencia de errores en los errores más graves.

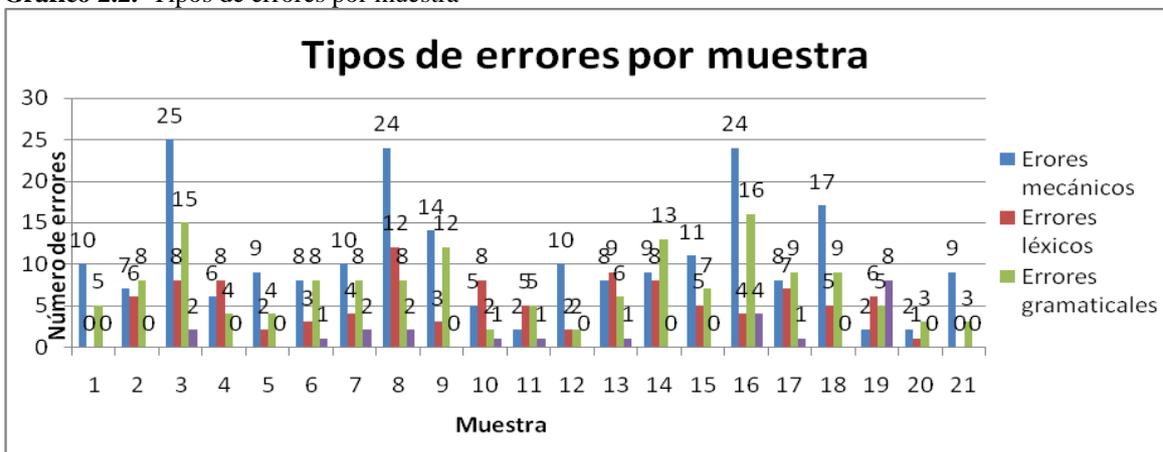
| <i>Tipo de error</i> | <i>Subcategoría</i> | <i>Total frecuencia</i> |
|----------------------|---|-------------------------|
| Mecánicos: | Tilde (til) | 13 |
| | Mayúsculas – minúsculas (mam) | 7 |
| | Puntuación (pun) | 3 |
| | Ortográfico (ort) | 7 |
| Léxicos | Escogencia de palabra inapropiada (esc) | 17 |
| | Interferencia de L1(int) | 3 |
| | Forma incorrecta (for) | 15 |
| Gramaticales | Sintaxis (sin) | 5 |
| | Omisión de palabras (omi) | 10 |
| | Palabras sobrantes (sob) | 5 |
| | Tiempos verbales (tiem) | 7 |
| | Desinencia (des) | 7 |
| | Interferencia (int) | 0 |

| | | |
|---------------|---|------------|
| | Concordancia: | 17 |
| | Género: Nombre-determinante (cge) | 12 |
| | Número: Sujeto-verbo; nombre -determinante (cnu) | 5 |
| Coherencia | Ideas irrelevantes (irr) | 1 |
| | Ideas incompletas, no desarrolladas o no ejemplificadas (nde) | 2 |
| | División de párrafos (dpa) | 0 |
| | Enlace (enl) | 1 |
| | Redundancia (red) | 2 |
| | Incoherencia (inc) | 3 |
| | Cohesión (coh) | 0 |
| Total: | | 125 |

Como se observa en esta tabla, el tipo de errores con mayor recurrencia son los de **concordancia** juntos (de género y de número), los cuales afectan la competencia gramatical y le siguen los de **escogencia** de palabra, que afectan principalmente la competencia léxico-semántica. Cada uno tiene un índice de frecuencia de 17. A continuación, con un índice de 15, encontramos los errores de **forma** incorrecta de la palabra, que igualmente afecta la parte de la competencia léxica. Después de estos, se encuentran, con un total de 13 veces, los errores de **tildación**, que afecta la parte ortográfica. También son significativos los errores de **omisión** con un total de 10 veces y que igualmente afectan la parte gramatical. El resto de errores aparecen con un índice igual o inferior a siete.

Los siguientes dos gráficos muestran los tipos de errores en cada muestra.

Gráfico 2.2. Tipos de errores por muestra



2.7.2. Presentación de resultados del segundo grupo de evaluadores

2.7.2.1. Muestra número 1

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|------|-----------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec | Léx. | Gra | Disc. | |
| Mi experiencia en Colombia ha sido muy interesante hasta ahora. | | | | | | | | | 5 |
| He estado estudiando la ciencia política en los Andes | | | | | mam (3), til, pun. | | sob. | | 4 |
| y, como uno se puede imaginar, está tema es muy distinto que en Australia. | | | | | mam, til. | | cge, esc. | | 4 |
| Siempre están saliendo noticias sobre el gobierno que suena más como una telenovela que cómo la realidad. | | | | | til | | esc. | | 5 |
| Me encanta el español pero voy lento con la aprendizaje porque no he podido tomar clases en Bogotá. | | | | | pun (2) | | con. | | 5 |
| Por suerte, tengo amigos muy pacientes que me ayudan. | | | | | | | | | 5 |
| Totales | U. T.: 6 | No. U. L: 77 | D. Er: 0.19 | 15 | 10 | | 5 | | 4.7 |

Notas a la muestra 1: no hay serios problemas de *comunicabilidad* en esta muestra, dejando ver una buena competencia comunicativa del autor; esto se demuestra en el hecho de que a pesar del número de errores, en su mayoría errores formales (mecánicos y gramaticales), la valoración dada por el grupo de evaluadores es en términos generales, benévola, es decir, los evaluadores no encontraron el texto, difícil de entender. No se observan casos evidentes de interferencia de L1. Puede concluirse que los errores no interfieren con la comunicación o, como se dijo, la comunicación “sobrevive” a los errores.

2.7.2.2. Muestra número 2

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------|---------------|-------------|-----------|-------------------------------|--------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia en Colombia ha sido muy chevere. | | | | | pun. | | | | 5 |
| Cuándo llegué, hace tres meses más ó menos, no sabía qué iba a encontrar, | | | | | pun (3) | | | | 5 |
| especialmente porque las noticias de Colombia en mi país, Inglaterra, siempre hablan de la guerra y nada más. | | | | | | | | | 4 |
| Pero desde he estado aquí, he aprendido que, aunque la guerra es muy importante y tiene mucha significa por la gente de Colombia, | | | | | | for, esc (2), int. | omi. | | 4 |
| las vidas de los colombianos son llenas de cosas buenas también – paisajes hermosas, fiestas locas, comida rica, y mucho mucho más. | | | | | pun. | | cge. | | 4 |
| Pero qué voy a recordar más de todo es la gente – siempre amable y con tiempo hablar, reír, y estar feliz que hay extranjeros aquí quiénes quieren conocer a Colombia. | | | | | pun (2) | esc (2) | omi (3), sob, tiem, des. | | 4 |
| Totales | U. T.: 6 | No. U. L: 114 | D. Er: 0.18 | 21 | 7 | 6 | 8 | | 4.3 |

Notas a muestra número 2: la muestra no presenta grandes problemas de interpretabilidad. Los errores presentados, ante todo mecánicos y léxicos evidencian la *interlengua* de un aprendiz competente para su nivel. En la muestra se observa interferencia de L1 en la sustitución de “he aprendido” (I have learnt) por “me he dado cuenta”, un caso de calco del inglés al español. Calcos como estos sugieren a la luz del presente análisis un intento del estudiante por explorar con conocimientos previos: ensayo y error, una conducta importante en la *interlengua* de un aprendiz.

2.7.2.3. Muestra número 3

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|--------------|---------------|-------------|-----------|-------------------------------|--------------------|-----------------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Llegé en Colombia en julio entonces no es mucho tiempo pero me gusta mucho mi experiencia y quiero quedar por mas tiempo. | | | | | ort, mam, pun, til. | esc (2) | omi, tiem. | | 3 |
| Mi favorito parte hasta esta momento es Cartagena y la ciudad perdida. | | | | | mam. | | con (2), sin. | | 3 |
| Creo que Cartagena es muy, muy bonita y un lugar muy romantica. | | | | | til. | | con. | | 5 |
| Quiero regresar con mi novio. | | | | | | | | | 5 |
| En universidad en Inglaterra estudié arte entonces era muy interesante para mi ver un lugar muy antiguo. | | | | | til, pun. | esc. | tiem, omi. | | 3 |
| La ciudad perdida tambien era increíble - el ambiente era muy chevre y me encanta ser en el lugar natural; | | | | | mam, pun, til (3), ort. | esc (2), for, int. | tiem. | | 2 |
| me gusta caminar tambien entonces era vacaciones perfecto para mi! | | | | | til (2), ort, pun (2) | | tiem, con. | | 3 |
| Ahora espero que viver en Medellín por un mes. | | | | | ort. | sob. | | | 4 |
| Quiero aprender español -entonces puedo hablar con otras personas del Sur de America. | | | | | pun, til. | | tiem. | enl. | 3 |
| Es un importante parte de mi viajando y necesito aprender mucho mas!!! | | | | | til (2), pun. | for. | sin, tiem, omi. | enl. | 2 |
| Totales | U. T.: 10 | No. U. L: 132 | D. Er: 0.38 | 50 | 25 | 8 | 15 | 2 | 3.3 |

Notas a la muestra número 3: esta muestra presenta un mayor nivel de *irritabilidad* y una mayor deficiencia en el nivel de la competencia comunicativa de su autor. La cantidad de errores mecánicos y gramaticales es bastante elevada, seis errores de tiempo, tres de omisión y dos de sintaxis dificultan notablemente la claridad del texto. Se presentan dos casos de interferencia de L1: uno a nivel léxico (“Lleg[u]é EN Colombia” por “Lleg[u]é A Colombia”) y otro a nivel sintáctico (“mi favorito parte” por “mi parte favorita”, o “mi lugar favorito”). Estos casos de interferencia o errores

interlingüísticos son un indicador puro de la *interlengua* del escritor. Es igualmente interesante el caso de generalización del uso del artículo definido (la) en “la ciudad perdida”. Este es un ejemplo de errores metodológicos, o los que se deben a los procesos de aprendizaje de una L2.

2.7.2.4. Muestra número 4

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------|--------------|-------------|-----------|-------------------------------|------|--------------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia en Colombia ha sido muy divertido, interesante y lleno de aprender. | | | | | | for. | cge (2) | | 4 |
| He hecho muchos amigos nuevos. | | | | | | | cge. | | 4 |
| La gente aquí son muy amables y simpáticos. | | | | | til. | | des, cnu (2) | | 5 |
| La manera de manejar es muy diferente de cualquier lugar donde he estado. | | | | | | esc. | omi. | | 5 |
| La cultura es muy rica porque tienen su propia forma de bailar, cantar, dibujar, cocinar, hablar y mucho más. | | | | | til. | | omi, cge. | | 5 |
| Yo quiero conocer Colombia mejor entonces voy a tomar clases de Español en la universidad EAFIT. | | | | | pun, mam (2) | | | | |
| Si tengo mejor español, pienso que tendré una ocasión mejor para conocer el país. | | | | | til (2) | esc. | | | 4 |
| Totales | U. T.: 7 | No. U. L: 88 | D. Er: 0.20 | 19 | 7 | 8 | 4 | | 4.5 |

Notas a la muestra número 4: los errores no interfieren severamente con la comunicación como lo demuestran la valoración dada por el grupo de evaluadores y el número y severidad de los errores. Éstos son ante todo formales; en especial se destacan los errores de tipo gramatical referentes a la concordancia de género y número (seis en total). No obstante, el mensaje logra descifrarse y se puede afirmar que la comunicación se impone al error. No se nota una clara interferencia de L1, excepto por la forma aprender que pudo responder a una traducción imprecisa de “learning”, si el estudiante

tenía como punto de partida “full of learning”, lo cual parece ser el error más irritante, como lo señalan dos de los evaluadores del primer grupo.

2.7.2.5. Muestra número 5

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|------|-----------|-------|-----------------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Yo estoy viviendo en Colombia en este momento. | | | | | | | | | 5 |
| No sé por cuanto tiempo mas porque quiero trabajar en Colombia cuando yo he terminado mis clases de español. | | | | | til. | | tiem. | | 5 |
| a mi me encanta colombia porque la gente es muy amable y siempre me ayuda. | | | | | mam (2), til. | | | | 5 |
| espero que yo voy a aprender muchas cosas aque para regalar a mi pais sudafrico. | | | | | mam (2), til. | for. | tiem. | irr. | 2 |
| Yo creo que ambos paises tiene culturas muy ricas , pero tambien tienen problemas con pobreza, dilinquencia y otras cosas muy grave. | | | | | til (2) | for. | des, cnu. | nda. | 4 |
| Totales | U. T.: 5 | No. U. L: 79 | D. Er: 0.22 | 17 | 9 | 2 | 4 | 2 | 4.2 |

Notas a la muestra número 5: la valoración dada nos indica que el texto fue finalmente descifrable y logró transmitir la idea del autor. No obstante, la muestra presenta un número de errores en conjunto menor al de la muestra número cuatro, pero, no obstante, tiene una valoración inferior. Es importante notar que esta muestra, a diferencia de la cuatro sí tiene errores de tipo discursivo, pues presenta casos de irrelevancia y de temas no relacionados con la tarea. Esto es indicador de que los errores discursivos tienden a tener un gran peso en la percepción de corrección y de *comunicabilidad* de un texto.

2.7.1.6. Muestra número 6

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|---------|-----------------------|-------|-----------------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia en Colombia es bueno. | | | | | | | cge. | | 4 |
| Llego en bogota jueves de la fin de semana pasada. | | | | | mam, til. | esc. | des, omi, cge. | inc. | 3 |
| veo las sitas turisticas de bogota voy arriba de Monserrat. | | | | | mam (2), til, pun. | for (2) | cge. | | 2 |
| Comido muchas comidas colombianos y hablo con mucho gente en bogota. | | | | | mam, til. | | sin, cge, tiem. | | 3 |
| Totales | U. T.: 4 | No. U. L: 37 | D. Er: 0,54 | 20 | 8 | 3 | 8 | 1 | 3.0 |

Notas a la muestra número 6: este es un caso relevante en la medida en que en solo cuatro unidades T y 37 palabras, muestra una densidad de errores de 0,54 (20/37) y recibió una valoración relativamente baja, de tres, por el segundo grupo de evaluadores. Estos indicadores nos ayudan a observar más claramente el objeto de estudio de esta investigación: la relación entre los errores (tanto en su frecuencia como en su *irritabilidad*) y la *comunicabilidad* de los textos analizados. Además existe un caso de interferencia de L1 en la expresión “[llegué] EN Bogotá” en la cual usaría la forma “I arrived in Bogotá”

2.7.2.7. Muestra número 7

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|--|--|--|--|-------------------------------|------|---------------|-------|-----------------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia en estaba una sorpresa. | | | | | | esc. | omi, tiem. | | 2 |
| He apendido que los colombianos, y especialmente los paisas, son amable muy cariñoso. | | | | | ort. | int. | cnu (2) | | 4 |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|----------------|------|------------|------|------------|
| El metro de Medellín es muy importante para Colombia, porque es el primero y sera un ejemplo para todos los paises in suramerica. | | | | | til, (3), mam. | esc. | tiem, int. | irr. | 4 |
| Tengo interes in transportación y la cultura de Medellín, | | | | | til, pun. | for. | int. | | 4 |
| por eso, he viajado muchos veces en el metro hasta he llegado. | | | | | pun, ort, mam. | | cge. | nde. | 3 |
| Totales | U. T.: 5 | No. U. L: 63 | D. Er: 0.38 | 24 | 10 | 4 | 8 | 2 | 3.4 |

Notas a la muestra número 7: en esta muestra existen serios caso de errores discursivos, que pese a ser solo dos y presentar una densidad de errores por unidades léxicas baja, recibe una valoración también baja debido a que el mensaje pierde mucha claridad; de hecho, comparando con los indicadores dados por el grupo de evaluadores 1 se guarda cierta coherencia. Esto nos permite señalar que la gravedad de estos dos errores es relevante. Al igual que la muestra número dos, presenta un caso de interferencia con la palabra “aprender” usada en cambio de “darse cuenta de” como muestra de un calco del inglés “learn”.

2.7.2.8. Muestra número 8

| Identificación Error | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|--|--|-----------------|----------------------|-------|---|
| | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Para mi cada vez que vengo para Colombia es un placer. | til. pun. | esc. | sin. | | 4 |
| Y yo tomo vacaciones aquí cada año. | | esc. | | enl. | 5 |
| Colombia si es un paize lo mas diferente, y como yo vivo en los Estados unidos, siempre es bueno a ver un diferente vista y encontrarme con el cultura y el gente. | ort(4), til (2), mam. | for, esc (3) | sob, cge (2) | | 3 |
| Para mi colombia pues es lo mas de vacano siempre paso un tiempo mariviyosa con toda la paranda y las ermosa montanias y fincas, es un placer conoser! | til (2), pun (4), ort (6) mam. | esc, int. | cge, cnu, omi. | nde. | 3 |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------|------------------|----------------|-----------|---------------|---------|------|---|------------|
| Pero lo mas que me encanta de colombia es que tengo mi familia aqui, y siempre saben como pasar el tiempo juntos. | | | | | til (2), mam. | esc. | sin. | | 4 |
| Eso es mi explicacion de mi experiencia en colombia. | | | | | | esc (3) | | | 4 |
| Totales | U. T.: 6 | No. U. L: 109 | D. Er: 0.42 | 46 | 24 | 12 | 8 | 2 | 3.8 |

Notas a la muestra 8: esta es una muestra que presenta serios errores mecánicos; sin embargo recibe una valoración no muy lejana del promedio general (calculado en 3.97)⁷, lo cual también se ve reflejado en la densidad de errores por unidades léxicas (0.42). Igualmente, en esta muestra es interesante hacer referencia al intento de usar un registro local con los vocablos “[b]acano” y “pues”, aunque son expresiones apropiadas para el registro oral, pero no para el escrito (al menos en el contexto en que el autor lo usó). En este sentido, se puede evidenciar un intento del autor por explorar y acercarse a niveles más avanzados de los que maneja.

2.7.2.9. Muestra número 9

| Identificación | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|---|-------------------------------|------|----------------|-------|---|
| | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Esto es me segundo dia en Colombia. | til. | | cge. | | 4 |
| Medellín esta muy bonita y todos los persones quiere ayudarme con todo que yo necesito. | til (2), ort. | | cge, des, omi. | | 4 |
| No puedo hablar español muy bien, pero siempre puedo decir que tengo que. | ort. | | sin, int. | | 3 |
| La problema empieza cuando otro persones hablan, porque les gustan hablar rapido, y tambien utilizar vocabulario que no entiendo. | ort, til(2). | for. | cge, cnu, des. | | 4 |
| Estoy muy feliz por vivir en colombia, pero estoy triste porque mi amiga Alejandra, que ere de medellin, no esta aquí. | mam (2), til (2) | esc. | des. | | 4 |

⁷ Ver **Tabla 2.7'**

| | | | | | | | | | |
|--|-------------|------------------|----------------|-----------|------|------|------|--|------------|
| Ella esta en Trinidad y Tobago, pero yo salé ella por Colombia porque quiero entender su idioma y cultura. | | | | | til. | for. | sin. | | 2 |
| ¿Siempre es por un mujer, no? | | | | | pun. | | cge. | | 4 |
| Totales | U. T.: 7 | No. U. L: 100 | D. Er: 0.29 | 29 | 14 | 3 | 12 | | 3.6 |

Notas a la muestra 9: en esta muestra se ve una relación interesante respecto de la muestra inmediatamente anterior: aunque la muestra tiene un número de errores menor al de la ocho y presenta una densidad de errores inferior a la media (calculada en 0.31) esta muestra obtiene, no obstante una valoración re-percepción inferior a la muestra ocho. En lo referente a la interferencia de L1, se nota una a nivel fonético: usar la forma inglesa “me” por la forma española “mi”, debido, muy probablemente a una interferencia en la pronunciación [mi] en la mente del autor. Igualmente, se ve una interferencia a nivel sintáctico con el uso de “siempre puedo d[e]cir que tengo que” (I can always say what I have to)

2.7.2.10. Muestra número 10

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|----------------|-------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Llegué en Colombia la semana pasada y mi viaje ha sido muy difícil porque no puedo hablar español rápido. | | | | | ort. | for, int, esc. | | | 5 |
| Fortunamente , tengo amigos en colombia que hablan inglés muy bien. | | | | | mam. | for, int. | | | 5 |
| Tengo miedo que aprenderé la lengua antes de mis clases es ésta escuela . | | | | | til. | esc, tiem. | omi. | inc. | 2 |
| espero que éste párrafo será bueno porque no puedo escribir en inglés. | | | | | til, mam. | esc. | tiem. | | 4 |
| Totales | U. T.: 4 | No. U. L: 56 | D. Er: 0.27 | 16 | 5 | 8 | 2 | 1 | 4.0 |

Notas a la muestra 10: esta es una muestra que aunque posee errores incluso a nivel discursivo (incoherencia), recibe una valoración buena, por encima del promedio y es que en general los errores no hacen perder el sentido al mensaje. Es interesante anotar la relación con la baja densidad de errores por número de unidades léxicas (0.27 vs. 4.0). En el tema de interferencia de L1, cabe mencionar el uso de la preposición *en* por *a* con la frase “llegar a”, al igual que en muestras anteriores. Igualmente, la palabra “afortunadamente” resulta bastante disonante, con mucha similitud con su contraparte en inglés *fortunately*; sin embargo, logra transmitir su función de conexión disyuntiva.

2.7.2.11. Muestra número 11

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|---------|--------------|-------|---|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia en Colombia ha sido muy bien. | | | | | | esc. | | | 5 |
| Como mi segundo día aquí, y mi segunda vez visitando ese país, ya siento los sentimientos amistosos de mi familia aquí y toda la otra gente del país. | | | | | | esc (2) | omi, cge. | red. | 4 |
| Todo el mundo es muy amable y pueden ayudarme cuando necesito ayuda con algo. | | | | | | esc. | des. | | 4 |
| También, la comida aquí es muy rica y deliciosa. | | | | | til. | | cge (2) | | 5 |
| Estoy feliz de estar aquí y estoy emocionado de continuar mis días siguientes aquí. | | | | | til. | esc. | | | 4 |
| Totales | U. T.: 5 | No. U. L: 73 | D. Er: 0.18 | 13 | 2 | 5 | 5 | 1 | 4.4 |

Notas a la muestra número 11: sin grandes sobresaltos, esta muestra logra transmitir su mensaje como lo demuestra la valoración a la percepción dada por los evaluadores del segundo grupo y, si miramos los valores dados en la tabla de consolidados del

primer grupo de evaluadores, hay una consistencia entre el valor dado por el segundo grupo y los valores dados por el primero en las columnas de *comunicabilidad* y de inteligibilidad (4.67 y 4.33 respectivamente), mas no así con la de *irritabilidad*, pues todos los tres evaluadores expresan haber tenido que leer el texto dos veces como mínimo para obtener la información dada por el autor.

2.7.2.12. Muestra número 12

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------|--------------|-------------|-----------|-------------------------------|------|-----------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Llegue a Cartagena hace dos semanas y puedo decir que hasta oy mi experiencia ha estado mui bien. | | | | | til, ort (2) | esc. | | | 4 |
| columbia es un bonito pais que yo quiero conocer mas. | | | | | ort, til (2), mam. | esc. | | | 4 |
| Las personas son mui amable y todo mi se parece seguro. | | | | | til, ort. | | cnu, sin. | | 3 |
| Cartagena, Santa Marta, y Medellín me gustan mucho pero yo no puedo decir mucho sobre Colombia porque no lo conozco mucho. | | | | | punt. | | | | 5 |
| Totales | U. T.: 4 | No. U. L: 60 | D. Er: 0.23 | 14 | 10 | 2 | 2 | | 4.0 |

Notas a la muestra número 12: esta muestra no presenta gran dificultad para ser entendida; los errores son en general de forma, especialmente del tipo mecánicos, que no irritan demasiado ni implican un reproceso mayor en la mente del lector. El autor no toma riesgos considerables en su comunicación (ni en lo lingüístico ni en el contenido o cantidad de información), sino que al parecer parece moverse por ambientes conocidos y seguros. En general presenta una densidad de errores baja, por debajo de la media y no presenta gran interferencia de L1.

2.7.2.13. Muestra número 13

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------|--------------|-------------|-----------|-------------------------------|---------|-----------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Hasta ahora, mi estadia en Colombia he sido totalmente una experiencia fabulosa! | | | | | til. | | des, sin. | | 4 |
| La ciudad de Medellín es preciosa y espero que conocer bien durante mi estadia aqui. | | | | | til (2) | | tiem. | | 4 |
| La gente, generalmente hablando , so muy amable y cariñosa. | | | | | | for. | des. | | 4 |
| Me dejiría que el acento de español en Colombia es muy elegante y suena como musica y a mi me encanta michisima. | | | | | til (3) | for (2) | sin. | inc. | 4 |
| Todavía no he visitado los sitios famosos porque acabo de llegar a Medellín ayer. | | | | | | | | | 5 |
| Es mi creancia que mi estadia en esta ciudad sera una experiencia memorable. | | | | | ort, til (2) | | sin (int) | | 4 |
| Totales | U. T.: 6 | No. U. L: 86 | D. Er: 0.27 | 18 | 9 | 3 | 6 | 1 | 4.2 |

Notas a la muestra número 13: en esta muestra el autor logra expresar su mensaje sin grandes contratiempos ni irritaciones de consideración. Al igual que en muchas de las muestras, los errores siguen siendo del orden formal, pero, como en los otros casos, el mensaje logra transmitirse. Aunque a nivel discursivo presenta un error de incoherencia, el texto recibe una buena valoración en el nivel de percepción por parte de los evaluadores.

2.7.2.14. Muestra número 14

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|--|--|--|--|--|-------------------------------|------|-----------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Super bien. | | | | | til. | esc. | | | 4 |
| Claro al inicio tuve un poco miedo por la reputacion que tiene, pero he encontrado muchos colombianos muy amables, y he hecho muchos amistades por mi viaje. | | | | | pun, til (2) | esc. | omi, cge. | | 4 |
| Colombia es mas desarrollado que pensé, y en muchas lugares se ve como mi propio pais o cualquiera lugar en Europa. | | | | | til (2) | for. | omi, cge. | | 4 |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------|----------------------|--------------------------|-----------|---|---|----|--|------------|
| Especialmente aca en Medellín, la ciudad es muy moderno, organizado, tiene un metro, instituciones academicos y culturales. | til. | | cge (2) | | 4 | | | | |
| La gente son educados, amable, y tienen sus propios ideas, aspiraciones y intereses. | | for. | des (2), cnu, cge. | | 4 | | | | |
| Colombia is bastante grande y verdad, me falta mucha para conocer. | | for, int, esc. | omi, cge. | | 4 | | | | |
| Espero que puedo conseguir un trabajo o otra manera quedarme mas tiempo aca. | til (2) | for. | tiem. | | 4 | | | | |
| Totales | U. T.: 7 | No. U. L: 104 | D. Er: 0.29 | 30 | 9 | 8 | 13 | | 4.0 |

Notas a la muestra número 14: a pesar de algunos errores un tanto irritantes, como la confusión entre por y para, omisiones relevantes y la intromisión de *is* por *es* (un caso de interferencia) en esta muestra se logra reconstruir el significado, y la comunicación se da en la mayor parte de sus componentes. La mayoría e los errores siguen siendo de forma, pero no interfieren significativamente en la *comunicabilidad* del texto. Esto se ve confirmado por la valoración dada por el grupo de evaluadores, que se sitúa por encima de la media. Al igual que en otra muestra anterior, existe una impropiedad referente al registro al usar en un medio escrito una expresión propia del nivel oral: *súper* como adverbio para enfatizar un adjetivo- *súper bien*)

2.7.2.15. Muestra número 15

| Identificación Error | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|--|-------------------------------|------|------|-------|---|
| | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Yo disfruto viviendo en Colombia porque la gente son muy amable conmigo. | | for. | des. | | 4 |
| En buenos aires yo conocí a dos hermanas paisas. | mam (2), til. | | | | 5 |
| Las me invitó a vivir con ellas en Medellín. | | esc. | des. | | 3 |
| Ahora yo buscaré para trabajo aca por que yo | til (2) | for | sob | | 3 |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|------------------------|--------------|--------------|--|------------|
| quiero a aprender castellano y no tengo bastante dinero a vivir aca sin ganando dinero. | | | | | | (2), esc. | (2), des. | | |
| Tambien, el clima es mucho mejor en Medellin que en Glasgow, mi Ciudad en escocia. | | | | | til (2), mam (2) | | | | 5 |
| Yo volveré alla, pero yo quiero a hablar castellano cuando yo llego alla. | | | | | til (2) | | des, sob. | | 4 |
| Totales | U. T.: 6 | No. U. L: 82 | D. Er: 0.28 | 23 | 11 | 5 | 7 | | 4.0 |

Notas a la muestra número 15: el sentido general de la muestra logra entenderse y el acto comunicativo se lleva acabo. Aunque tiene algunos errores irritantes (como el cambio de *las* por *ellas* y el mal uso de las preposiciones *para* y *a*) el promedio de la valoración de la muestra es bueno, en parte porque los errores más irritantes se concentran en dos de un de las unidades T, mientras que las otras cuatro reciben un valor alto. También se nota una interferencia de L1 en el uso del gerundio a cambio del infinitivo (*ganando* vs. *ganar*), colocación propia del inglés cuando se quiere referir a las formas impersonales del verbo (gerundio vs. infinitivo) según su posición (posterior a preposición: *without makING money*). Igualmente, se nota aquí un uso excesivo del pronombre personal de sujeto, siempre anterior al verbo, de uso necesario en el inglés, pero prescindible y, según el contexto, desacostumbrado en el español.

2.7.2.16. Muestra número 16

| Identificación | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------------------------|------|-----------------------|-------|-----------------------------|
| | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| Error | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | de competencia comunicativa |
| Pienso que la hente aquí son muy amistoso y abierto. | ort. | | des, cge (2) | | 3 |
| Me gusta el clima mucho porque esta muy soleado normalmente. | til. | | sin(2) | | 5 |
| Me encanta salir el fin de semana y para mi creo que los mujeres esta el mas bonita de todos en el mundo. | pun, til(3) | esc. | cge (3), cnu(2) | red. | 3 |
| Trabajo en orfanato y me encanta los ninos pero | ort, | esc. | des | | 3 |

| | | | | | | | | | | |
|--|-------------|------------------|----------------|-----------|----|------------------|------|----------------|------------|---|
| esta muy dificil para mi comprender lo que dicen porque hablen muy rapido. | | | | | | pun (2), til (3) | | (2), omi, cnu. | | |
| Me gustaria encontrarme con una chica bonita mientras estoy aquí. | | | | | | til. | esc. | | | 4 |
| Tengo dias semana más en medellin y despues de aquí, voy a viajar para sur america por cuatro meses más. | | | | | | til(4), mam (3) | esc. | | inc. | 3 |
| Estoy muy emocionado lo sobre. | | | | | | | | sin. | nde. | 1 |
| Quando vuelvo a Europa en septiembre, voy a estudiar en inglaterra por una año. | | | | | | ort (3), mam. | | tiem. | irr. | 4 |
| Totales | U. T.: 8 | No. U. L: 114 | D. Er: 0.51 | 58 | 24 | 4 | 16 | 4 | 3.3 | |

Notas a la muestra número 16: este texto presenta serias dificultades para ser entendido y los evaluadores le dan una calificación por debajo de la media (3.3 vs. 3.8) y se debe seguramente al número de errores, con una alta densidad de errores (0.51) ante todo de tipo discursivo (cuatro en total), un alto número de errores gramaticales, principalmente de tiempo, sintaxis y omisión; la confusión entre *ser* y *estar* resalta como uno de los más notorios e irritantes, junto con el sintáctico de *estoy muy emocionado lo sobre*, al igual que un gran número de errores mecánicos. Presenta una alta densidad de errores por unidades léxicas e interferencia de L1 a dos niveles: uno en el nivel semántico (uso de *encontrarme* por *conocer*: *I'd like to meet a pretty woman* en la lengua nativa del estudiante) y otro a nivel fonético (uso de *h* para representar el sonido de *g* antes de *e*: *hente* por *gente*).

2.7.2.17. Muestra número 17

| Identificación | Clasificación | | | | Valoración |
|--|-------------------------------|---------|-------|-------|-----------------------------|
| | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| Error | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | de competencia comunicativa |
| Soy en Colombia par dos semanas. | | esc (2) | tiem. | | 1 |
| Voy a Cartagena y Taganga al sur caribbean | til. | esc | tiem | | 2 |

| | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|----------------------|--------------------|-----------|---|---|---|---|------------|
| y ahora tengo a Medellin. | | (2), for, int. | (2) | | | | | | |
| me gusto colombia mucho . | mam (2) | | des. | | 3 | | | | |
| la gente son contente y es facile para mi ablar con las colombianas. | mam, ort (2), til (2) | for. | des, cge (2) | | 3 | | | | |
| Quiero salir siempre por la noche y creo que las colombianas son lo mismo. | | for. | sin, cge. | inc. | 2 | | | | |
| Totales | U. T.: 5 | No. U. L: 51 | D. Er: 0.51 | 26 | 8 | 8 | 9 | 1 | 2.2 |

Notas a la muestra número 17: esta muestra, junto con la 16, presenta el segundo índice de densidad de errores por unidades léxicas (0.67) y la segunda más baja calificación en la percepción dada por el segundo grupo de evaluadores (2.2) muy por debajo de la media de 3.88. Entre los errores más irritantes aparecen la confusión entre *ser* y *estar* y entre *por* y *para*, además de la interferencia dada por el uso de palabras en inglés (caribbean) y error en la escogencia de venir por tener (*tengo* a Medellín). El hecho de singularizar a gente constituye un caso de interferencia, pues en inglés, *people* es una palabra que rige una forma singular en el verbo.

2.7.2.18. Muestra número 18

| Identificación Error | Clasificación | | | | Valoración de competencia comunicativa |
|---|--------------------------------|--------------|----------------------|-------|---|
| | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | |
| | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Ahora mismo mi experiencia esta muy corto-solo una semana. | til, pun. | esc. | cge. | | 3 |
| Las primeras quatro dias fui a Cartegena que fue muy lindo pero demaciado humido. | ort (3), til (2), pun | | cge (2), tiem. | | 3 |
| Vi muchas cosas viejas alli, por ejemplo la forta de San Filipe. | til. | esc, for. | | | 3 |
| Tambien he comiando comidas tradicionales. | til. | for. | des. | | 3 |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|---------------|------|-----------|------|------------|
| Me gusta mas el plato “arroz con pollo”. | | | | | til. | | sin, omi. | | 3 |
| Despues de Cartagena fui a medellin que me gusto mas porque la clima es mejor y no esta tanto turistas. | | | | | til (5), mam. | esc. | cge, cnu. | coh. | 3 |
| Totales | U. T.: 6 | No. U. L: 69 | D. Er: 0.45 | 32 | 17 | 3 | 9 | 1 | 3.0 |

Notas a la muestra número 18: en general el texto no muestra cohesión, más bien parece una serie de datos, algunos de ellos sin ser referencia directa a la pregunta, lo que finalmente deja una sensación de no haber dado respuesta a la tarea, pues se dispersa en muchas ideas, de manera inconexa. Otra vez, en esta muestra se presenta un caso de confusión entre *ser* vs. *estar*. La palabra viejas no sería una palabra muy apropiada para el contexto en que se usó, (antiguas sería más acertada), lo cual se constituye en un error sociolingüístico de tipo semántico. Los errores son mayoritariamente del tipo de errores mecánicos, sin embargo, a diferencia de otras muestras, recibe una valoración de competencia comunicativa baja. Esto quizá se debe al hecho de que a diferencia de otras muestras, esta presenta errores discursivos más notorios.

2.7.2.19. Muestra número 19

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|----------------|----------|----------------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia llena con emociones and sensiones. | | | | | | esc, for, int. | omi. | nde, coh. | 2 |
| Talvez yo tengo miedo en la calle de la noche cuando no supe a donde fuí. | | | | | ort, til. | esc. | tiem (2) | nde, coh, irr. | 2 |
| Tengo excitamento cuando visite lugares nuevos y conoce personas nuevos. | | | | | | int, esc. | tiem (2) | nde, coh, irr. | 2 |
| Totales | U. T.: 3 | No. U. L: 33 | D. Er: 0.64 | 21 | 2 | 6 | 5 | 8 | 2.0 |

Notas a la muestra número 19: esta muestra es una de las más interesantes en la medida en que presenta la más baja valoración de todos los textos. Los errores léxicos y gramaticales son serios y constantes y completamente entorpecen la interpretación del mensaje y el texto en sí no parece desarrollar a cabalidad el propósito de la tarea. Esta vez la mayoría de los errores son léxicos especialmente a nivel de escogencia, lo que comporta una impropiedad semántica muy notable. De cerca le siguen los errores gramaticales, especialmente referentes a los tiempos verbales. Aunque la densidad de errores es cercana a la media, la lectura se hace difícil y exige varias lecturas para lograr descifrar alguna idea de lo que escribió el autor, lo cual se puede comprobar con el índice de *relecturabilidad*, visto en la tabla de resultados del primer grupo de evaluadores (ver **Tabla 2.7'**).

2.7.2.20. Muestra número 20

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------|-----------------|----------------|----------|-------------------------------|------|------------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Muy bien! | | | | | pun. | | | | 5 |
| He encontrado mucho gente amable y divertido. | | | | | | | cge (2) | | 4 |
| He aprendido un poco de español y a volar en parapente. | | | | | | | | | 5 |
| He ido a una finca y he visto muchas cosas linda. | | | | | | | cnu. | | 5 |
| Me encanta aquí! | | | | | pun. | esc. | | | 4 |
| Totales | U. T.: 5 | No. U. L: 34 | D. Er: 0.18 | 6 | 2 | 1 | 3 | | 4.6 |

Notas a la muestra número 20: en esta muestra no hay grandes problemas de comunicación; representa el texto de una persona con una competencia comunicativa aceptable, especialmente teniendo en cuenta su nivel de adquisición de ELE. Esto es consecuente con los indicadores dados: una valoración alta por parte de los evaluadores,

el bajo índice de errores por unidad léxica y la relativa distribución homogénea en la frecuencia de los distintos tipo de errores (2 errores mecánicos, uno léxico, tres gramaticales y cero discursivos)

2.7.2.21. Muestra número 21

| Identificación | | | | | Clasificación | | | | Valoración |
|---|-------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------------------|------|------|-------|-----------------------------|
| Error | | | | | Tipo de error (según Tabla 1) | | | | de competencia comunicativa |
| | | | | | Mec. | Léx. | Gra. | Disc. | |
| Mi experiencia en colombia ha sido bien. | | | | | | esc. | | | 5 |
| Llegué aquí hace 6 meses por el sur y viajé por popayan, cali, medellin y fui a la costa tambien. | | | | | mam (3), til, (3) | | | | 5 |
| Estoy viviendo aquí ahora en envigado y quisiera quedarme hasta Diciembre. | | | | | mam. | | sin. | | 5 |
| En Colombia me gusta el campo, lo pueblitos (Jardin es muy bueno) y la gente. | | | | | pun. | | cnu. | | 5 |
| Tambien tiene una clima muy agradable, no como el invierno en Canadá. | | | | | til. | | cnu. | | 5 |
| Totales | U. T.: 5 | No. U. L: 65 | D. Er: 0.18 | 13 | 9 | 1 | 3 | | 5.0 |

Notas a la muestra número 21: esta muestra se convierte en la mejor valorada en términos de *comunicabilidad*: ambos grupos de evaluadores le dieron la máxima nota (5.0) y presenta el segundo puesto (junto con la muestra número 20) en cuanto a menor densidad de errores por unidad léxica. Estos indicadores describen el buen nivel de lengua del autor y de su competencia comunicativa. Sus errores, mayoritariamente mecánicos no entorpecen su inteligibilidad, o como lo reza la rúbrica, “Si tuviera errores en gramática, ortografía y puntuación y uso de expresiones, éstos no interfieren con la claridad y el significado del texto”.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

3.1. La *comunicabilidad* como índice de competencia en la L2

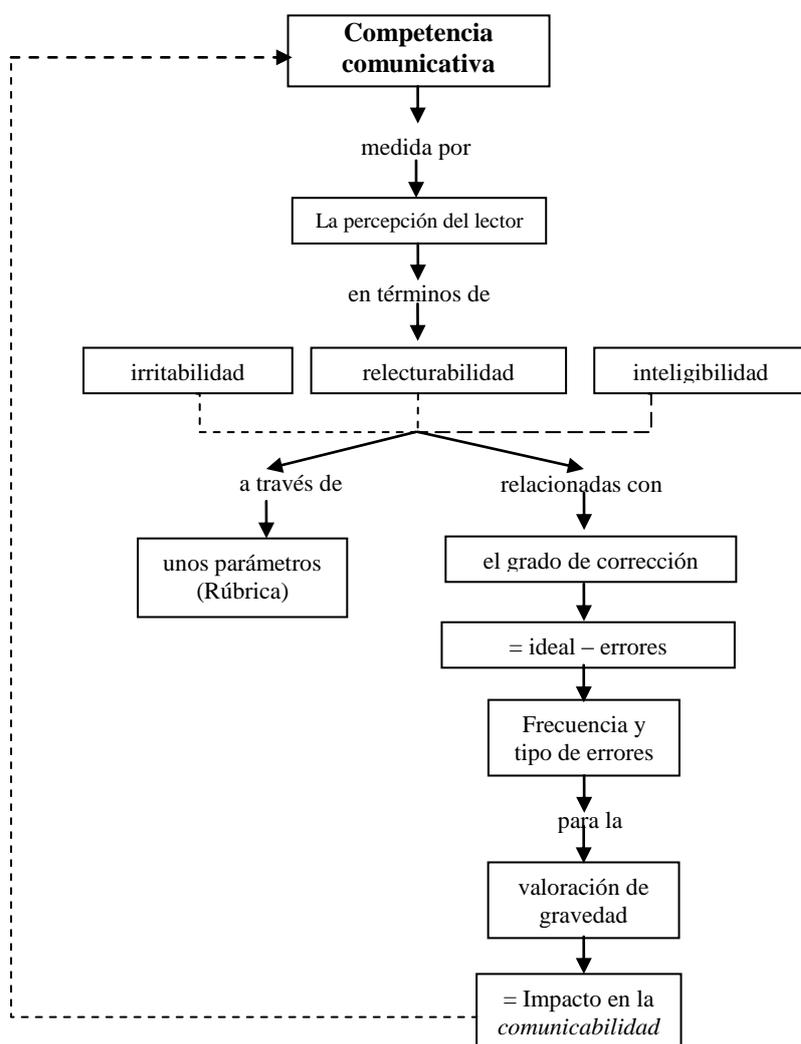
Tratar de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del análisis de la *interlengua* de los aprendices de ELE, tomando como objeto de análisis los errores en la producción escrita de un grupo de estudiantes angloparlantes, implicó interesantes retos y valiosos aprendizajes descritos en el presente trabajo. Uno de los primeros retos fue valorar la *comunicabilidad* de los textos analizados, un tema complejo en cuanto comporta un alto contenido de subjetividad por parte de los evaluadores: la *comunicabilidad* de un texto está mediada (y medida) por la percepción del lector, quien ha de juzgarlo en términos de la *inteligibilidad*, *irritabilidad* y *relecturabilidad*. Para ello fue necesario diseñar una metodología de análisis apoyada en unas herramientas que caracterizaran, en términos satisfactorios para todos los evaluadores, la competencia comunicativa de los autores de los textos objeto de análisis y su correlación con los errores, según el número y la tipología de éstos.

Acordes con el interés de las didácticas contemporáneas por dar preponderancia a la fluidez y a la continuidad en la comunicación, sin descuidar la corrección gramatical, fue conveniente para la presente investigación y para sus propósitos de impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer énfasis en la corrección gramatical, entendida como la expresión ideal, desprovista de afectaciones en el plano morfosintáctico, semántico, funcional y sociolingüístico. Tal corrección, además de ser un objetivo buscado en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es connatural a lo que en el imaginario colectivo se entiende por “hablar [bien] una lengua”. Esta asunción se

relaciona con la dificultad de la mayoría de los interlocutores de señalar errores discursivos, estilísticos, etc., aunque sí sean capaces de señalar con facilidad los errores de concordancia, de conjugación, etc., juzgándolos rápidamente como disonantes o irritantes.

En resumen:

Gráfico 3.1. Resumen del alcance de la investigación



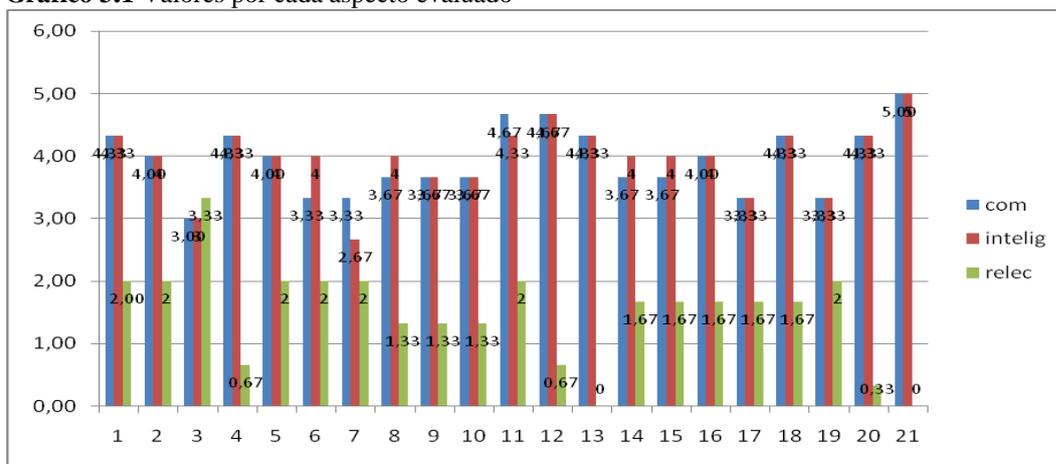
Un texto, desde la *interlengua*, está permeado por el *número*, la *tipología* y el *nivel de gravedad del error*: en consecuencia, para el presente análisis fue necesario trabajar con estas variables, con el fin de establecer su relación con la *comunicabilidad* de cada

texto, según la percepción del lector en virtud de su *irritabilidad*, *inteligibilidad* y *relecturabilidad*. La intención de este análisis por prestar especial atención a estos elementos se ve plasmada en la **Tabla 2.7'** de la sección del análisis (2.7.1.). Es de destacar la confiabilidad que se da en estos indicadores, pues en más del 75% de los promedios no hay diferencia alguna entre los valores de percepción de la *comunicabilidad* y la *inteligibilidad*. Esto demuestra que hay una clara consistencia entre la percepción de los evaluadores del primer grupo, en lo referente a su estimación de estos dos aspectos. Existe solo una muestra (la **7**) con una gran diferencia (0.66), mientras que cuatro presentan una diferencia moderada (de 0.34 y 0.33).

Los resultados de la **Tabla 2.7'** y el **Gráfico 3.1.** nos permiten mirar simultáneamente los tres elementos analizados y algunos casos de especial interés como son los de las muestras número tres, siete, diecisiete y diecinueve, las cuales presentan los niveles más bajos de valoración en cuanto a la *comunicabilidad* de los textos. Sin embargo, en los **Gráficos 3.1.** y **2.2.**, estas valoraciones no se corresponden con el número de errores mecánicos, donde los principales resultados son los arrojados por las muestras **3, 8 y 16**. Es decir que con excepción de la muestra **3**, donde sí parece haber una correlación entre el número de errores mecánicos y el nivel de percepción sobre la *comunicabilidad* y la *inteligibilidad*, no pareciera que el número de errores es el factor más decisivo en la calidad comunicativa del texto. Esto se valida a su vez con el indicador de *relecturabilidad* que se muestra en la misma tabla, pues la muestra **3** vuelve a marcar el nivel más alto, en este caso de *relecturabilidad*, con un índice de 3.3, un valor muy por encima de cualquier otra muestra.

La tabla **Tabla 2.10**, que se refiere a la frecuencia de errores más graves, deja entrever que los tipos de errores más irritantes son los que se dan por una falsa elección de las palabras o por una mala construcción, donde sobran o faltan palabras. De allí se deduce que la transgresión en el campo semántico es, sin duda, lo que más afecta a la *comunicabilidad* del texto.

Gráfico 3.1 Valores por cada aspecto evaluado



La *irritabilidad*, a su vez, está directamente relacionada con la *frecuencia* y la *gravedad* de los errores, asumiéndose aquí que el número de veces que sea necesario releer un texto indica el nivel de *irritabilidad* del mismo; o dicho de otra manera, un texto sin serios errores y con una buena estructura, no requeriría de más de una lectura (a menos que existan otras dificultades de tipo referencial: una disciplina desconocida para el lector, entre otras). En el presente trabajo, esto está presentado en la columna de *relecturabilidad* de la **Tabla 2.7'**. De igual manera, la gravedad del error está contemplada en la **Tabla 2.9.**, donde el primer grupo de evaluadores señaló los errores más irritantes.

Se podría pensar, como se mencionó en la hipótesis, que la frecuencia de errores determina en gran medida el nivel percepción de *comunicabilidad* de un texto. Esto lo sugieren muestras como la número **3**, que presenta 50 errores y tiene una percepción de comunicabilidad de 3.3 (la puntuación más baja); o la muestra **8**, con 46 errores y una puntuación de 3.67; o la muestra **17**, con 34 errores y una puntuación de 3.3. Sin embargo, si miramos la muestra **16**, que muestra 48 errores y una puntuación de 4.0; o la muestra número **19**, que muestra apenas 21 errores (en una densidad de 0.64) y una puntuación de 3.3, (con el agravante además de que el segundo grupo de evaluadores le dio a esta muestra la nota más baja de todas: 2.0); algo similar sucede con la muestra **7**, etc., podemos ver que el factor más determinante no siempre está relacionado, exclusivamente, con el número de errores. Más bien, podemos afirmar que la percepción de la comunicabilidad va correlacionada con los errores en dos direcciones:

- en la medida en que exista una alta frecuencia de errores (de cualquier tipo); y
- en la medida en que se presente una considerable cantidad de los tipos de errores relacionados con el campo léxico-semántico y con el discursivo (o de la manera como está hilada la información).

En este sentido, la muestra **3** presenta un altísimo número de errores (50, aunque con una densidad de 0.38), los cuales son, ante todo, de tipo mecánico; y el caso de la muestra **19** solo presenta 21 errores, (con una densidad de 0.64), los cuales estos son fundamentalmente de tipo léxico y discursivo.

En el caso de una alta frecuencia de errores, ésta evidentemente genera un detrimento de la calidad total del texto: los receptores tuvieron que leer varias veces, y finalmente logran extraer el mensaje; sin embargo, el escrito les deja de todas maneras la sensación de irritación o falta de fluidez. Volviendo a los casos de las muestras **3** y **19**, vemos que

en ambas la *relecturabilidad* y la *inteligibilidad* son altas: 3.33 y 2.0 respectivamente. Se esperaría que la muestra **17** presentara un índice de relecturabilidad mayor, en consecuencia con el número de errores y el valor de comunicabilidad, pero se pudo observar al momento de la lectura de los textos por parte del grupo 1, que los evaluadores tendían fácilmente a abandonar el texto, y se percibía una sensación de frustración, quizá porque pensaron que no tenía sentido seguir intentándolo.

La adquisición de una L2 (para muchos de nuestros estudiantes, en un contexto escolar) incluye un componente cognitivo (conocimiento de las reglas, vocabulario, patrones, etc.) y uno operacional (qué expresiones me sirven en una situación determinada, etc.): entran en juego el *qué* y el *para qué* de la adquisición de una L2. La competencia comunicativa en la producción escrita de los estudiantes de ELE nivelados en A1 y B2, objeto de estudio del presente análisis, presentó un mayor nivel de dificultad en la propiedad sintáctica y léxico-semántica. Esto parece ser evidencia de que tales componentes, eminentemente cognitivos, y más beneficiados en el contexto escolar, tienden a ser adquiridos, en grueso, en las primeras etapas de la adquisición de la lengua. De igual manera, los errores de tipo discursivo, un poco más tardíos en la etapa de adquisición, tienden a recibir menos importancia y esmero por parte de los aprendices en niveles principiantes, por estar más embebidos en el aspecto formal del lenguaje.

Además, la manera como un escritor desarrolla las ideas, cohesiona los discursos y recurre a efectos estilísticos, corresponde a una jerarquía de pensamiento un poco más sofisticada: a un mayor conocimiento del tema sobre el que se escribe (background), variedad y precisión léxica, etc. Temas estos que están estrechamente relacionados con

la suficiencia en L1, por lo que entonces cabe preguntarse si los errores de *comunicabilidad*, centrados en aspectos más discursivos que lingüísticos, se deben a problemas relacionados con el dominio de la L2 o si son rezagos heredados desde la L1. Esto se convierte en una dificultad metodológica, ya que cuando un profesor de L2 va a evaluar la expresión escrita de un estudiante, siempre queda la sospecha de si los errores (especialmente discursivos) dependen de un mal manejo de esta habilidad aún en su lengua nativa, o si se debe al desconocimiento de elementos necesarios de la L2. Aún más, para los diseñadores de currículos y para los profesores mismos, esto implica un dilema sobre si incluir en su plan de trabajo temas referente a las cualidades de la expresión escrita o no. En otras palabras, ¿es esto parte del proceso de L2 o de L1? Pero independiente de tratar de esbozar una solución a esta dificultad --lo que requeriría de otro estudio-- sí cabe mencionar que si bien la lectura y la escritura (habilidades escritas) con frecuencia se complementan con estas mismas habilidades en L2, también es cierto que la expresión escrita potencia la adquisición de una segunda lengua, especialmente en un ambiente de lengua extranjera para un público adulto, como es el caso de la mayoría de los ambientes ELE. Esto sería una inquietud para una nueva investigación, que escapa a los alcances del presente estudio, pero quienes trabajamos en la docencia de L2 sabemos que un buen curso debe buscar una elevación general del nivel cultural de nuestros discípulos y de nosotros mismos con ventajas para el manejo de la L1 y la expansión de los horizontes de cada uno.

En últimas, estudios como el presente son necesarios ya que se trata de un campo aún poco explorado; cada grupo de estudiantes presenta sus propias dificultades y necesidades alrededor de su proceso de aprendizaje y es necesario entender

puntualmente qué tipo de errores son más comunes en cada tipo de aprendices según su L1 y su interferencia en la adquisición de L2.

En el campo de la discusión metodológica de las tres escuelas (*análisis contrastivo*, *análisis de errores* y *de la interlengua*), vale la pena anotar que para el presente análisis estas prácticas no resultaron excluyentes unas de otras, sino que, por el contrario, se complementaron excelentemente: fue útil y en muchos casos necesario hacer una comparación entre la L1 de los escribientes de quienes se tomó la muestra y la L2. El análisis de los errores, fundamentado en las premisas de Corder, más las ayudas propias (herramientas) fue igualmente, una directriz fundamental para, en conjunto, caracterizar la *interlengua* de los estudiantes objeto de estudio. En otras palabras, el *análisis contrastivo*, *el análisis de errores* y *la interlengua* no son excluyentes, sino complementarios puesto que todos pueden ayudar a entender el proceso de aprendizaje de una L2 en un aprendiz específico, lo cual significa un aporte a la Didáctica de los Idiomas.

3.2. Implicaciones didácticas

Como ya se había mencionado, la comunicación se impone al error, dependiendo de la gravedad y de la frecuencia de este (densidad). También es claro que el aprendiz de un segundo idioma, en un contexto escolar, tiene interés por poder expresarse de la manera más correcta posible. Esto significa que el profesor y los diseñadores de currículos de ELE tendrán que conjugar ambos principios en su quehacer profesional. Por lo tanto, un análisis de errores que pretenda ser de utilidad, debe partir de la Didáctica y volver a ella. De allí que se bosquejen las siguientes líneas, a la espera de que sean de ayuda para los grupos de interés en el tema.

Aprender a escribir en una L2 implica una dimensión comunicativa y una dimensión didáctica que se conjugan y complementan en el salón de clase, y entenderlas hace parte del compromiso por crecer profesionalmente que debe tener todo docente.

Efectivamente, Carson (2001: p. 191) tenía razón al señalar que “L2 competence underlies L2 writing ability in a fundamental way”. Por lo tanto, la adquisición de la competencia lingüística subyace a la fluidez en la producción escrita de una manera fundamental, o dicho de otra forma, un buen nivel de corrección (en aspectos formales del discurso) beneficia y encauza una buena producción escrita.

La **dimensión comunicativa** recae sobre lo que significa escribir. El Instituto Cervantes⁸ sostiene que expresarse en una L2 implica “poder comunicar a un

⁸ Citado en Martín del Rey, http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlingua_de_espa%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/default.html, 16.04.2009, 17:35h.

interlocutor concreto, en un momento determinado aquello que se piensa o se necesita de la manera más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa”. Esto implica que escribir involucra la competencia lingüística (manejo de vocabulario, gramática, aspectos mecánicos – tildación y puntuación), la competencia discursiva (manejar coherencia y cohesión) y la competencia estratégica (responder a la tarea, hacer uso eficiente del idioma, hacer uso de referentes temáticos, etc.) del escritor. Existen cuatro ejes sobre los cuales gira un texto: el escritor, el lector, el texto y el contexto. Esto tiene que permear la parte didáctica, en cuanto no se puede continuar evaluando sola y exclusivamente la parte lingüística del texto, como se ha hecho tradicionalmente: el acto comunicativo es más complejo y rebasa la propiedad sintáctica y semántica, aunque paradójicamente sean éstas el vehículo en el cual se mueve la comunicación. En otras palabras, escribir implica el dominio simultáneo de una serie de variables, a nivel del dominio de la frase, el formato, la estructura, el vocabulario, la puntuación, la ortografía, la integración y estructuración de la información en párrafos y textos con coherencia y cohesión y evidencia una estrecha relación entre las competencias comunicativas de L1 y L2. Lo que necesitamos es buscar aportes desde disciplinas como la Comunicación que nos ayuden a caracterizar y entender el acto comunicativo en un contexto social, que integre los elementos propios de éste.

En la **dimensión didáctica**, la reflexión gira alrededor de la manera como podemos aprender a escribir mejor y en este sentido, hay que hacer referencia al manejo de las competencias mencionadas, tanto en L1 como en L2: la escritura en una L2 está igualmente determinada por la capacidad para escribir en la L1. La tarea de escribir es en sí tan compleja que involucra diversas áreas de conocimiento y habilidades de la

mente humana: la parte lingüística, lógico matemática, capacidad de abstracción, de organización, dimensiones estéticas, etc.

Aunque la expresión escrita es, dentro de las macrohabilidades lingüísticas, la que menos usamos, aquella cuyo dominio requiere más tiempo e insumos (papel, pluma, textos de referencia, diccionarios, etc.) y cuyo aprendizaje quizá no termine nunca, también es cierto que es el medio de comunicación más duradero en el tiempo y en el alcance, que es índice del nivel intelectual y cultural del emisor y quizá la forma más refinada de comunicación humana. Igualmente, desde el punto de vista didáctico, la expresión escrita es la herramienta de evaluación más potente para evaluar los procesos de adquisición de la lengua, ya sea materna o segunda; es útil para la apropiación de cualquier contenido, sea éste de orden meramente lingüístico, funcional o sociocultural.

Dentro de esta dimensión didáctica, es pertinente dar especial interés a un **renglón evaluativo**. Se refiere puntualmente a la parte de asesoría (assessment) al aprendiz en su proceso de adquisición de la L1, mediante la comprensión de su *interlengua* y dentro de esta, al tema de la **corrección de errores**.

Mucho se ha discutido en el área de la Didáctica en L2 sobre cómo se debe llevar a cabo la corrección de errores y sobre su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este trabajo se asume que la corrección de errores sí tiene un efecto en la optimización de tal proceso, y si se da de una manera apropiada, la corrección de errores aporta significativamente al desarrollo del pensamiento crítico y a la autonomía del estudiante, dos herramientas importantes en la construcción del aprendizaje: “Writing and critical thinking are seen closely linked”, (Cushing, 2002, p.5). Esta correlación es muy

evidente, en cuanto en la escritura se requiere de un alto nivel de planeación y estructuración. Creemos que la corrección de errores hace significativos aportes al desarrollo de la comunicación escrita, si:

1. La corrección se hace de manera reflexiva, no impuesta. El profesor debe ser un facilitador que propicie la reflexión acerca del error. Por lo tanto, la sugerencia es que en la corrección de errores se señalen y comenten estos, sin dar de manera inmediata la forma correcta o, simplemente, dar una nota. William y Black⁹, concluyen a partir de un estudio realizado en 1998 en varias instituciones educativas en Inglaterra y otros países del mundo que dar una nota no es productivo, ya que se demostró que la mayoría de los aprendices solo miran la nota, comparan con la del compañero y se olvidan del tema. Es importante crear en el aprendiz la capacidad de alejarse un poco del error y visualizarlo de una manera más razonada y crítica, y esto es posible en cuanto se le permita evaluar y reflexionar sobre los errores señalados. De esta manera, no solo se corrige (o evalúa) como una manera de controlar el proceso, sino que se evalúa para aprender y, como consecuencia, se enseña a aprender. En respuesta a esta evidencia, al momento de enseñar a escribir en el aula ELE es importante usar estrategias que ayuden al estudiante a reflexionar sobre sus errores y buscar la mejor manera de corregirlos y esto se puede hacer a través de la utilización de símbolos y convenciones que expresen la clase de falta o error. Se podrá diseñar una herramienta didáctica (rúbrica) a partir de la **Tabla 2.5.** que describe los tipos de errores y de una escala que mida si la transgresión impide la comunicación del texto, o simplemente lo irrita. Esta herramienta aportaría a que el profesor básicamente dé señales de qué es impropio en el texto escrito del

⁹ Tomado de: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=369889> 08.02.2009, 15:10h

estudiante y permitir que el estudiante mismo reflexione y juzgue los errores y sugiera soluciones al problema. En otras palabras, lo importante es dar más realimentación en asuntos en los que el estudiante tenga algo para hacer e involucrarlos más en el aprendizaje.

2. La corrección se hace en el menor tiempo posible. La proximidad entre el momento de cometer el error y la realimentación que se reciba acerca de éste, minimiza las posibilidades de que el error se fosilice. Además, el hecho de que el estudiante tenga la posibilidad de volver sobre sus errores a tiempo, le permitirá trazar estrategias de mejoramiento, experimentar la satisfacción de corregirse y así reforzar la parte afectiva hacia el aprendizaje.
3. La corrección se practica como una forma de asesoría al estudiante en su proceso de adquisición. En este sentido, es importante que la corrección sea una herramienta de evaluación constante que mire el proceso en su conjunto y no solo como elementos aislados. En épocas recientes, el uso del portafolio es una práctica común en muchos docentes y en el caso de aprender a escribir resulta de gran utilidad ya que permite ir recolectando durante un curso y más, las muestras que permitan tener un diagnóstico, “cuadro clínico” (volviendo a la analogía con el chequeo médico mencionado en la introducción) más amplio y certero.

3.3. Algunas recomendaciones finales para el aula ELE

1. Elaborar tareas de expresión escrita que se enfoquen tanto en los aspectos discursivos (coherencia y cohesión) como en aspectos formales (gramática, vocabulario y ortografía), sin descuidar los aspectos estratégicos (cumplimiento de la tarea, desarrollo del tema,...). Para esto, la Rúbrica Descriptiva o

Valoración de Competencia Comunicativa del Texto, propuesta en la **Tabla 2.4.** puede ser de gran utilidad.

2. Beneficiar tanto el proceso como el resultado del ejercicio de escritura. En la práctica docente existe una tendencia a centrarse en el producto y otra a centrarse en el proceso. El primero se preocupa por que el texto final sea claro, correcto, etc. el segundo le presta atención a ambos: el producto final (y su corrección) y a los pasos necesarios para llegar a él.
3. Evitar a toda costa las tareas de expresión escrita que se centren exclusivamente en el contenido lingüístico, sino beneficiar la inmersión en el tema a tratar en la tarea para que tanto lo comunicativo como lo formal armonicen en la composición.
4. Tratar que en la medida de lo posible, un ejercicio de escritura sea antecedido por un ejercicio de lectura o de escucha. Esto ayudará a que el estudiante tenga mejor resueltos los temas de conocimiento del tema, precisión y variedad léxica, entre otros.

3.4 Algunas actividades propuestas para el aula ELE

1. Llevar a clase los errores copiados en papelitos con el fin de que los estudiantes, en parejas, revisen, argumenten y corrijan. Esto promueve el pensamiento crítico y refuerza el aprendizaje. Preferiblemente, debe hacerse en la clase inmediatamente posterior a la actividad de escritura.
2. Copiar en el tablero oraciones que contengan estructuras y vocabulario sobre los que se observan errores constantes, con espacios en blanco para que los estudiantes llenen con la forma correcta. Otra versión puede hacerse con los textos escritos en papel con espacios en blanco para rellenar. Esto además de

promover el pensamiento crítico, tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico (debe pararse e ir hasta el tablero, utilizando el movimiento como refuerzo de la actividad y por ende, del aprendizaje.

3. Hacer dictados de textos cortos dejando espacios en blanco (en es caso se indica con una palabra como “espacio” o un golpe en el escritorio, etc.) y el profesor escribe las palabras o frases faltantes en el tablero. Al final, el estudiante llenará los espacios en blanco con las palabras del tablero.

4. BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

- Blanco, Ana I. El error en el proceso de aprendizaje. Varsovia: Instituto Cervantes
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html. (Consultado: 21.11.2008, 15:05h.)
- Carson, Joan (2001). *Second Language writing and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo europeo (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Editorial Anaya
- Corder, S. Pit (1981) *Error analysis and the interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cushing Wigle, Sara (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fernández, S. (1997). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera, en *Didáctica* volumen 7, pp203-215. Madrid: Servicio de publicaciones UCM
- Guntermann, G. (1978). "A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish" en *Modern Language Journal*, volumen 62, pp 249-253. Blackwell Publishing
- Iafrancesco, Giovanni (2004). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Manchón Ruiz, Rosa María (1985). *Estudios de Interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación*, *ResLa* pp. 55-75. Universidad de Murcia
- Martín del Rey, María Antonia. (2004). *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*. Universidad de Salamanca, Mayo de 2004.
[http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis de errores en la interlingua de espa%C3%B1ol en estudiantes italianos/](http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlingua_de_espa%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/) (Consultado:15.01.09, 9:24h.)
- Moya Guijarro, Arsenio y Jiménez Puado, María J. (2004) El proceso de Interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas, en *Glosas didácticas*, No. 11, primavera 2004, pp. 128-142

Muñoz et al (2005) Mistakes related to tenses. Medellín: Universidad EAFIT

----- (2005) Guidelines for Assessing Writing. Medellín: Universidad EAFIT

Santos Gargallo, Isabel. (2004) Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Cuadernos de didáctica del español /LE. Madrid: Arco/Libros, S.L.

----- Análisis de errores: valoración gramatical y comunicación en la expresión escrita de estudiantes de DELE. Una propuesta didáctica.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf,

(Consultado: 01.02.2009, 14:12h)

Selinker (1972). “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231

Skær, Sonja (2004). El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato. Madrid: Universidad Antonio Lebrija.

Torijano Pérez, Agustín (2004). Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores. Cuadernos de didáctica del español /LE. Madrid: Arco/Libros, S.L.

5. NEOLOGISMOS TÉCNICOS Y ABREVIATURAS

Así como en la Naturaleza – según el principio demostrado por Charles Darwin (1809-1882)-, “la necesidad crea el órgano”, también en las ciencias, como en la lingüística aplicada, se ha necesitado introducir términos para sintetizar conceptos que hasta poco antes de su introducción solo se podían expresar a través de frases. A continuación, una lista esencial de esos términos usados en este trabajo de investigación.

5.1. Neologismos

Inteligibilidad: como se usa en este trabajo, se refiere a la cualidad de un texto de ser entendido fácilmente

Comunicabilidad: se refiere a la claridad y precisión (semántica) de un texto, que lo hacen, eficiente en términos de la comunicación.

Irritabilidad: es la condición de un texto de causar irritación en el receptor.

Unidad T: en un texto escrito, es una unidad de sentido (una cláusula más todas sus cláusulas subordinadas)

5.2. Abreviaturas

EAFIT: sigla para Escuela de administración, Finanzas y Tecnologías, una universidad en, Colombia

PECIUE: Programa de español para extranjeros del centro de Idiomas de la Universidad EAFIT.

L1: Lengua uno o lengua materna.

L2: Lengua dos, haciendo referencia a cualquier lengua diferente de la materna que adquiere o está en proceso de adquirir un aprendiz.

AE: Análisis de errores.

AC: Análisis contrastivo.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

6. ANEXOS

Anexo 1. Rúbrica para la evaluación de la escritura Centro de Idiomas Universidad Eafit

Writing Assessment Rubric - Courses 9, 10, 11, 12, 13, 14 (ADULT)

| Aspects/Score | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|--|--|---|---|
| Coherence & Cohesion | <p>a. Develops a unified and coherent text that relates all ideas together</p> <p>b. Uses meaningful transitions and connectors</p> <p>c. Progression is smooth and controlled</p> | <p>a. Develops a unified and coherent text that relates most ideas together</p> <p>b. For the most part transitions are meaningful and links between ideas are logical</p> <p>c. The progression of ideas is rarely hindered by factors such as wordiness, repetition, fragment, run-on sentences, or unfocused ideas</p> | <p>a. Some overall organization but some ideas are not sequentially connected.</p> <p>b. The misuse, overuse, or omission of cohesive devices sometimes affect the logical development of the writing.</p> <p>c. The progression of ideas is sometimes hindered by factors such as wordiness, repetition, fragment, run-on sentences, or unfocused ideas</p> | <p>a. Most of the text is illogical and lacks organization</p> <p>b. The text lacks meaningful transitions to establish a clear link between ideas</p> <p>c. The progression of ideas is hindered by factors such as wordiness, repetition, fragment, run-on sentences, or unfocused ideas</p> | <p>a. The writing is not coherently arranged. The reader can not follow the thread of ideas</p> <p>b. Inadequate or no use of cohesive devices.</p> <p>c. Lacks progression</p> |
| Grammar & Vocabulary c. only in courses 11-13 | <p>a. Exact and outstanding control of language and sentence variety (full range).</p> <p>b. Uses appropriately a rich variety of vocabulary and some idiomatic expressions.</p> <p>c. Paraphrases or uses circumlocution successfully</p> | <p>a. Sentence structures are generally accurate and varied</p> <p>b. Vocabulary is mostly varied and used accurately and appropriately</p> <p>c. Paraphrasing or circumlocution is not always successful</p> | <p>a. Inconsistent control of language and sentence variety</p> <p>b. Good control of vocabulary but some confusion and incorrect word choice does occur.</p> <p>c. Paraphrases or uses circumlocution with difficulty</p> | <p>a. Limited control of sentence structure and variety.</p> <p>b. Lacks variety of vocabulary. May frequently use vocabulary inappropriately or inaccurately</p> <p>c. Rarely paraphrases or uses circumlocution</p> | <p>a. Lack of control of sentence structures</p> <p>b. Inappropriate choice of word.</p> <p>c. Never paraphrases or uses circumlocution</p> |
| Spelling & Punctuation | <p>a. Total control of punctuation rules.</p> <p>b. Total control of spelling rules.</p> | <p>a. Good control of punctuation rules.</p> <p>b. Minimal errors in spelling.</p> | <p>a. Inconsistent use of punctuation</p> <p>b. Some inconsistencies in spelling.</p> | <p>a. Frequent errors in punctuation.</p> <p>b. Frequent errors in spelling</p> | <p>a. Severe errors in spelling and punctuation affect understanding of the text.</p> |
| Task Completion | <p>a. All the elements required by the prompt are equally developed.</p> <p>b. There are no irrelevancies or digressions.</p> <p>c. Exceptional elaboration and details to illustrate ideas.</p> <p>d. Totally sensitive to register and naturalness,</p> | <p>a. Some parts of the prompt are more developed than others.</p> <p>b. There are minimal irrelevancies or digressions.</p> <p>c. Good elaboration and details to illustrate ideas.</p> <p>d. Mostly sensitive to register and naturalness</p> | <p>a. Some of the requirements specified in the prompt are missing.</p> <p>b. There are some digressions and irrelevancies.</p> <p>c. Development remains superficial.</p> <p>d. Partially sensitive to register and naturalness</p> | <p>a. Few of the requirements of the prompt are present.</p> <p>b. There are frequent digressions and irrelevancies.</p> <p>c. Little elaboration and details in the development of the task.</p> <p>d. Barely sensitive to register and naturalness</p> | <p>a. The writing is not related to the given task.</p> <p>b. No elaboration and details provided.</p> <p>d. Does not consider register and naturalness</p> |

For the Eafit Language Center Use ONLY - 2007

* See assessment requirements in the back

Anexo 2. Datos de los estudiantes de los que se tomó las muestras

| Muestra No. | Nivel EAFIT / MCER | Nacionalidad | Edad | Escolaridad |
|-------------|--------------------|------------------|------|---------------|
| 1. | 6 / B1 | Australiana | S.I. | Estudiante U. |
| 2. | 6 / B1 | Británica | 23 | S.I. |
| 3. | 3 / A2 | Británica | 24 | S.I. |
| 4. | 5 / B1 | Sudáfrica | S.I. | Estudiante U. |
| 5. | 6 / B1 | Surafricano | 27 | Profesional |
| 6. | 3 / A2 | Estadounidense | 27 | Estudiante U. |
| 7. | 4 / A2 | Estadounidense | 53 | Profesional |
| 8. | 4 / A2 | Estadounidense | 20 | Estudiante U. |
| 9. | 4 / A2 | Estadounidense | 24 | Profesional |
| 10. | 4 / A2 | Estadounidense | 21 | Estudiante U. |
| 11. | 5 / B1 | Estadounidense | 17 | Estudiante U. |
| 12. | 5 / B1 | Estadounidense | 28 | Estudiante U. |
| 13. | 6 / B1 | Estadounidense | 36 | Estudiante U. |
| 14. | 6 / B1 | Estadounidense | 32 | Profesional |
| 15. | 5 / B1 | Británica (Esc.) | 25 | S.I. |
| 16. | 4 / A2 | Irlandesa | S.I. | Estudiante U. |
| 17. | 3 / A2 | Irlandesa | 26 | Profesional |
| 18. | 4 / A2 | Canadiense | S.I. | S.I. |
| 19. | 5 / B1 | Canadiense | 45 | Profesional |
| 20. | 5 / B1 | Canadiense | 32 | Estudiante U. |
| 21. | 6 / B1 | Canadiense | 28 | Estudiante U. |

S.I.: Sin información

Anexo 3. Muestras

Transcripciones de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta *¿Cómo ha sido su experiencia en Colombia?* Se han conservado tal cual los estudiantes lo escribieron.

Muestra número 1

Mi experiencia en Colombia ha sido muy interesante hasta ahora. He estado estudiando la ciencia política en los Andes y, como uno se puede imaginar, está tema es muy distinto que en Australia. Siempre están saliendo noticias sobre el gobierno que suena más como una telenovela que cómo la realidad. Me encanta el español pero voy lento con la aprendizaje porque no he podido tomar clases en Bogotá. Por suerte, tengo amigos muy pacientes que me ayudan .

Muestra número 2

Mi experiencia en Colombia ha sido muy chevere. Cuando llegué, hace tres meses más o menos, no sabía qué iba a encontrar, especialmente porque las noticias de Colombia en mi país, Inglaterra, siempre hablan de la guerra y nada más. Pero desde he estado aquí, he aprendido que, aunque la guerra es muy importante y tiene mucha significancia por la gente de Colombia, las vidas de los colombianos son llenas de cosas buenas también – paisajes hermosos, fiestas locas, comida rica, y mucho mucho más. Pero qué voy a recordar más de todo es la gente – siempre amable y con tiempo hablar, reír, y estar feliz que hay extranjeros aquí quiénes quieren conocer a Colombia.

Muestra número 3

Llegé en Colombia en julio entonces no es mucho tiempo pero me gusta mucho mi experiencia y quiero quedar por mas tiempo. Mi favorito parte hasta esta momento es Cartagena y la ciudad perdida. Creo que Cartagena es muy, muy bonita y un lugar muy romantica. Quiero regresar con mi novio. En universidad en Inglaterra estudié arte entonces era muy interesante para mi ver un lugar muy antiguo. La ciudad perdida tambien era increíble - el ambiente era muy chevre y me encanta ser en el lugar natural; me gusta caminar tambien entonces era vacaciones perfecto para mi! Ahora espero que vivir en Medellín por un mes. Quiero aprender español -entonces puedo hablar con otras personas del Sur de America. Es un importante parte de mi viajando y necesito aprender mucho mas!!!

Muestra número 4

Mi experiencia en Colombia ha sido muy divertido, interesante y lleno de aprender. He hecho muchos amigos nuevos. La gente aquí son muy amables y simpaticos. La manera de manejar es muy diferente de cualquier lugar donde he estado. La cultura es muy rica porque tienen su propio forma de bailar, cantar, dibujar, cocinar, hablar y mucho mas. Yo quiero conocer Colombia mejor entonces voy a tomar clases de Español en la universidad EAFIT. Si tengo mejor español, pienso que tendré una ocasion mejor para conocer el pais.

Muestra número 5

Yo estoy viviendo en Colombia en este momento. No sé por cuanto tiempo mas porque quiero trabajar en Colombia cuando yo he terminado mis clases de español. a mi me encanta colombia porque la gente es muy amable y siempre me ayuda. espero que yo voy a aprender muchas cosas aque para regalar a mi pais sudafrico. Yo creo que ambos paises tiene culturas muy ricas , pero tambien tienen problemas con pobreza, dilynquencia y otras cosas muy grave.

Muestra número 6

Mi experiencia en Colombia es bueno. Llego en bogota jueves de la fin de semana pasada. veo las sitas turisticas de bogota voy arriba de Monserrat. Comido muchas comidas colombianos y hablo con mucho gente en bogota.

Muestra número 7

Mi experiencia en estaba una sorpresa. He apendido que los colombianos, y especialmente los paisas, son amable muy cariñoso. El metro de Medellín es muy importante para Colombia, porque es el primero y sera un ejemplo para todos los paises in suramerica. Tengo interes in transportación y la cultura de Medellín, por eso, he viajado muchos veces en el metro hasta he llegado.

Muestra número 8

Para mi cada vez que vengo para Colombia es un placer. Y yo tomo vacaciones aquí cada año. Colombia si es un paize lo mas diferente, y como yo vivo en los Estados unidos, siempre es bueno a ver un diferente vista y encontrarme con el cultura y el gente. Para mi colombia pues es lo mas de vacano siempre paso un tiempo mariviyosa con toda la paranda y las ermosa montanias y fincas, es un placer conoser! Pero lo mas que me encanta de colombia es que tengo mi familia aqui, y siempre saben como pasar el tiempo juntos. Eso es mi explicacion de mi experiencia en colombia.

Muestra número 9

Esto es me segundo dia en Colombia. Medellín esta muy bonita y todos los personas quiere ayudarme con todo que yo necesito. No puedo hablar español muy bien, pero siempre puedo decir que tengo que. La problema empieza cuando otro personas hablan, porque les gustan hablar rapido, y tambien utilizar vocabulario que no entiendo.

Estoy muy feliz por vivir en colombia, pero estoy triste porque mi amiga Alejandra, que ere de medellin, no esta aquí. Ella esta en Trinidad y Tobago, pero yo salé ella por Colombia porque quiero entender su idioma y cultura.

¿Siempre es por un mujer, no?

Muestra número 10

Llegué en Colombia la semana pasada y mi viaje ha sido muy difícil porque no puedo hablar español rápido. Fortunamente , tengo amigos en colombia que hablan inglés muy bien. Tengo miedo que aprenderé la lengua antes de mis clases es ésta escuela . espero que éste párrafo será bueno porque no puedo escribir en inglés.

Muestra número 11

Mi experiencia en Colombia ha sido muy bien. Como mi segundo día aquí, y mi segunda vez visitando ese país, ya siento los sentidos amistosos de mi familia aquí y toda lo otra gente del país. Todo el mundo es muy amable y pueden ayudarme cuando necesito ayuda con algo. Tambien, la comida aquí es muy rico y delicioso. Estoy feliz de estar aquí y estoy excitado de continuar mis días siguientes aquí.

Muestra número 12

Llegue a Cartagena hace dos semanas y puedo decir que hasta oy mi experiencia ha estado mui bien. colombia es un bonito pais que yo quiero conocer mas. Las personas son mui amable y todo mi se parece seguro. Cartagena, Santa Marta, y Medellín me gustan mucho pero yo no puedo decir mucho sobre Colombia porque no lo conozco mucho.

Muestra número 13

Hasta ahora, mi estadia en Colombia he sido totalmente una experiencia fabulosa! La ciudad de Medellín es preciosa y espero que conocer bien durante mi estadia aqui. La gente, generalmente hablando , so muy amable y cariñosa. Me dejiría que el acento de español en Colombia es muy elegante y suena como musica y a mi me encanta michisima. Todavía no he visitado los sitios famosos porque acabo de llegar a Medellín ayer. Es mi creancia que mi estadia en esta ciudad sera una experiencia memorable.

Muestra número 14

Super bien. Claro al inicio tuve un poco miedo por la reputacion que tiene, pero he encontrado muchos colombianos muy amables, y he hecho muchos amistades por mi viaje. Colombia es mas desarrollado que pensé, y en muchas lugares se ve como mi propio pais o cualquiera lugar en Europa. Especialmente aca en Medellín, la ciudad es muy moderno, organizado, tiene un metro, instituciones academicos y culturales. La gente son educados, amable, y tienen sus propios ideas, aspiraciones y intereses. Colombia is bastante grande y verdad, me falta mucha para conocer. Espero que puedo conseguir un trabajo o otra manera quedarme mas tiempo aca.

Muestra número 15

Yo disfruto viviendo en Colombia porque la gente son muy amable conmigo. En buenos aires yo conocí a dos hermanas paisas. Las me invitó a vivir con ellas en Medellín. Ahora yo buscaré para trabajo aca por que yo quiero a aprender castellano y no tengo bastante dinero a vivir aca sin ganando dinero.

Tambien, el clima es mucho mejor en Medellin que en Glasgow, mi Ciudad en escocia. Yo volveré alla, pero yo quiero a hablar castellano cuando yo llego alla.

Muestra número 16

Pienso que la hente aquí son muy amistoso y abierto. Me gusta el clima mucho porque esta muy soleado normalmente. Me encanta salir el fin de semana y para mi creo que los mujeres esta el mas bonita de todos en el mundo. Trabajo en orfanato y me encanta los ninos pero esta muy dificil para mi comprender lo que dicen porque hablen muy rapido.

Me gustaria encontrarme con una chica bonita mientras estoy aquí. Tengo dias semana más en medellin y despues de aquí, voy a viajar para sur america por cuatro meses más. Estoy muy emocionado lo sobre. Quando vuelvo a Europa en septiembre, voy a estudiar en inglaterra por una año.

Muestra número 17

Soy en Colombia par dos semanas. Voy a Cartagena y Taganga al sur caribbean y ahora tengo a Medellin. me gusto colombia mucho . la gente son contente y es facile para mi ablar con las colombianes. Quiero salir siempre por la noche y creo que las colombianes son lo mismo.

Muestra número 18

Ahora mismo mi experiencia esta muy corto- solo una semana. Las primeras quatro dias fui a Cartegena que fue muy lindo pero demaciado humido. Vi muchas cosas viejas alli, por ejemplo la forta de San Filipe. Tambien he comiando comidas tradicionales. Me gusta mas el plato “arroz con pollo”. Despues de Cartagena fui a medellin que me gusto mas porque la clima es mejor y no esta tanto turistas.

Muestra número 19

Mi experiencia llena con emociones and sensionnes. Talvez yo tengo miedo en la calle de la noche cuando no supe a donde fuí. Tengo excitamento cuando visite lugares nuevos y conoce personas nuevos.

Muestra número 20

Muy bien! He encontrado mucho gente amable y divertido. He aprendido un poco de español y a volar en parapente. He ido a una finca y he visto muchas cosas linda. Me encanta aqui!

Muestra número 21

Mi experiencia en colombia ha sido bien. Llegué aquí hace 6 meses por el sur y viajé por popayan, cali, medellin y fui a la costa tambien. Estoy viviendo aquí ahora en

enviado y quisiera quedarme hasta Diciembre. En Colombia me gusta el campo, lo pueblitos (Jardin es muy bueno) y la gente. Tambien tiene una clima muy agradable, no como el invierno en Canadá.

Anexo 4. Cronograma

Para el presente trabajo de investigación, se presupuesta trabajar en el tiempo de la siguiente manera:

