

Multimed 2014; 18(3)

JULIO-SEPTIEMBRE

MATERIAL DE APOYO A LA DOCENCIA

## Causas de errores de escritura en Inglés I y II de los estudiantes de Estomatología

### Causes of writing errors in Stomatology students in English I and II

Joaquín de Jesús Cisneros Somano; <sup>1</sup> Margarita A Vázquez Rondón; <sup>2</sup> Oreste Peillón Verdecia. <sup>3</sup>

*1. Licenciado en Educación. Especialidad Inglés. Profesor Auxiliar. Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa". Bayamo. Granma.*

*Email: [jcisneros.grm@infomed.sld.cu](mailto:jcisneros.grm@infomed.sld.cu)*

*2. Master en Ciencias Pedagógicas. Auxiliar. Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa". Bayamo. Granma.*

*3. Licenciado en Educación. Especialidad Inglés. Asistente. Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa". Bayamo. Granma.*

---

## RESUMEN

**Introducción:** el presente trabajo realiza el análisis de la interlengua de los estudiantes en la habilidad de escritura mientras cursaban las asignaturas Inglés I y II.

**Objetivo:** determinar las causas que originaron las correcciones más frecuentes en la habilidad de escritura de los estudiantes de primer año de la carrera de Estomatología.

**Método:** es el resultado preliminar de un estudio cuasi-experimental realizado en la Filial de Ciencias Médicas de Bayamo, Granma en el curso escolar 2012-13. La muestra estuvo constituida por el 50% de todos los textos redactados en todas las evaluaciones escritas realizadas durante el primer año de estudio del idioma inglés.

**Resultado:** clasifica los errores según las causas que los originaron y explica las posibles estrategias defectuosas empleadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Conclusiones:** la traducción y la instrucción inadecuada fueron las causas que más afectaron la calidad de la escritura en la muestra estudiada.

### ***Descriptores DeCS: LINGÜÍSTICA; ENSEÑANZA***

---

#### **ABSTRACT**

**Introduction:** this paper analyses the students Interlingua in the written ability while they were studying the subjects English I and II.

**Objective:** to determine the causes that originated the most frequent errors in writing in the students of first year of Dentistry career.

**Method:** it is a partial result of a cuasi-experimental study performed in Bayamo Medical College during the academic year 2012 – 2013. The sample was the 50% of all the texts written in all evaluations applied during their first year of learning English.

**Results:** the classification of errors according to the possible causes that originated them and the explanation of the defective strategies used during the teaching-learning process.

**Conclusion:** translation and misteaching were the causes that affected the most the quality of writing.

### ***Subject heading: LINGUISTICS; TEACHING***

---

## **INTRODUCCIÓN**

Los primeros estudios sobre los errores cometidos por los aprendices de una segunda lengua nacen en las década del 1940 – 50. Lingüistas y pedagogos de la teoría conductivista fundamentaban que el concepto de interferencia era la causa principal del error, por lo tanto, estudiando aquellos aspectos en los que podían existir diferencias o similitudes entre la lengua materna (LM) y la lengua que se aprende, se podían predecir los errores y evitarlos antes que acontezcan.<sup>1</sup>

En los años 70 se comprobó que muchos de los errores predichos no aparecían y sí otros que no había sido posible vaticinar. Se cuestionó las interpretaciones behavioristas y se

expresaron reservas a la Lingüística Contrastiva y finalmente cayó en crisis por varios motivos. Esto contribuyó a potenciar otras áreas de estudio que podían arrojar nueva luz y facilitar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. De esta forma surgen los estudios basados en el análisis de errores (AE) de los aprendices para conocer la evolución de su interlengua. Para explicar la teoría de la interlengua, Madrid <sup>2</sup> cita a Selinker quien a su vez, hace referencia a otros autores.

*“La teoría de la interlengua que propone Selinker (1972) centra la atención en el sistema lingüístico individual que va creando y desarrollando el aprendiz, de manera personal y autónoma. A este estado o nivel de Lengua que posee el alumno, Corder (1967) le llamó competencia transicional, Nemser (1971) utiliza el término sistema aproximativo y Selinker emplea interlengua”*

El AE recoge la parte positiva del análisis contrastivo y añade interés por los aspectos comunicativos y funcionales de la lengua, aspectos de creciente interés hasta nuestros días, parte del error cometido y no solo brinda el análisis lingüístico de coleccionarlos, estudiarlos, clasificarlos y sugerir posibles causas; sino que añade la información psicolingüística porque investiga las estrategias empleadas por los seres humanos que aprenden una lengua extranjera, orienta el trabajo correctivo así como futuros planes de programas.

Muchos especialistas en la materia coinciden en que el proceso de AE se divide en 5 fases: reconocimiento, interpretación, reconstrucción, clasificación y explicación. Los profesores han desarrollado la habilidad de realizar las tres primeras de forma rápida y casi inconsciente, sin embargo, no buscan las causas que originaron la incorrección de los estudiantes (SS), esta situación provoca una pérdida considerable de tiempo, esfuerzo y materiales en un trabajo remedial infructuoso. Corder, citado por Garcia-Heras plantea:

*“Sólo cuando sabemos por qué un error ha sido producido podemos establecer su corrección de forma sistemática. Esta es la razón por la cual “re-enseñar” como procedimiento remedial es a menudo tan improductivo”. (trad. Autor).*

Lingüistas y pedagogos han realizado diferentes estudios sobre los errores cometidos por los aprendices que tienen como LM el idioma español y aprenden inglés como lengua extranjera y han sustentado un cuerpo de hipótesis generales sobre las posibles causas que los provocan. Hasta hoy, se desconoce que se haya realizado un trabajo similar en los discípulos que tienen como base la norma del español que se habla en Cuba y con características tan

homogéneas como las encontradas en los estudiantes de primer año de la carrera de Estomatología de la Filial de Ciencias Médicas de Bayamo. Esta situación despertó la curiosidad por saber ¿Cuáles son las causas de los errores más frecuentes en la habilidad de escritura cometidos por estos aprendices?

Motivados por esta inquietud, el equipo de autores del presente artículo se propuso determinar las causas que provocaron los errores más frecuentes en la habilidad de escritura cometidos por los discípulos de primer año de la carrera de Estomatología mientras estudiaban las asignaturas Inglés I y II basadas en el libro de texto Vision One.

El conocimiento que emane como resultado de este trabajo permitiría una mejor organización del trabajo correctivo remedial, así como reorientar trabajos docentes futuros, se lograría desarrollar y perfeccionar la habilidad de escritura y por consiguiente contribuir al perfeccionamiento de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes.<sup>3-6</sup>

## **MÉTODO**

El presente artículo es el resultado parcial de un estudio cuasi-experimental que actualmente se lleva a cabo en la Filial de Ciencias Médicas de Bayamo, Granma, para diagnosticar el estado de desarrollo de la habilidad de escritura de los SS. La muestra se tomó al azar y estuvo constituida por el 50% de todos los textos redactados por alumnos de la carrera de Estomatología en todas las evaluaciones escritas realizadas durante el primer año de estudio del idioma inglés en el curso escolar 2012 -13. Se seleccionó este año por la homogeneidad de los principiantes en cuanto a LM, edad, enseñanza precedente, coeficiente de inteligencia e intereses, además por la experiencia del profesor del equipo de investigadores de haber trabajado con el programa Vision One por más de tres años.

Todos los textos redactados por la muestra en todas las evaluaciones escritas realizadas ya sean trabajos de controles escritos (TCCs) y preguntas de redacción en los exámenes finales (EF) de cada semestre fueron revisados por cada autor. Aunque muchos especialistas en el tema plantean que las evaluaciones no son fuentes confiables porque los alumnos tienden a ser cuidadosos, se esfuerzan por no cometer errores y utilizar el lenguaje más seguro y confiado, se escogieron estas por ser testimonios de redacciones obligadas que emanan de

los alumnos ya que ellos realmente no tienen otras necesidades de expresarse en la lengua extranjera en sus vidas cotidianas.

Para diagnosticar el grado de desarrollo de la habilidad de escritura se tomaron las 5 dimensiones utilizadas por Forteza <sup>4</sup> en su tesis de maestría como resultado del análisis bibliográfico realizado referente a los aspectos que caracterizan una buena redacción en inglés; 1) cumplimiento de la tarea y calidad de las ideas. 2) organización del mensaje. 3) vocabulario. 4) uso de las estructuras morfosintácticas. 5) forma, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad.

El diagnóstico permitió conocer el estado real de desarrollo de la habilidad de escritura de los SS y los errores más frecuentes y/o repetitivos en esta habilidad durante el curso escolar. Una vez obtenida esta información, se emplearon los métodos teóricos de análisis y síntesis e inductivo-deductivo para realizar un análisis minucioso de cada dificultad y clasificarlas según las posibles causas que las originaron. El primer paso dado fue comparar los patrones de sendas lenguas; la LM y la que se aprende en busca de interferencias, luego se analizó la interlengua de los SS para establecer generalizaciones sobre las estrategias empleadas por ellos en el aprendizaje, después se analizaron las oportunidades que brinda el libro de texto para lograr el aprendizaje completo, y por último en algunas ocasiones se enseñó el instrumento evaluativo al estudiante para que explicara la estrategia seguida en algunas partes subrayadas.

Se realizó un estudio profundo de la bibliografía disponible y se tuvo en cuenta la taxonomía brindada por varios autores, se escogieron las más entendibles y precisas para facilitar el proceso. La primera división se realizó atendiendo a los criterios de lapsus y errores:

**Lapsus:** (Descuidos) Pueden ocurrir como resultado de emociones o circunstancias temporales. Son corregidas por los propios SS una vez que se percatan del desliz porque ellos conocen la forma correcta.<sup>5</sup>

**Errores:** Suceden cuando los SS tratan de expresar algo que está por encima de su nivel actual del procesamiento del lenguaje.<sup>5</sup> Pueden ser ínterlingüísticos o intralingüísticos (del desarrollo):

**Errores ínterlingüísticos:**

- **Influencia de la LM:** Transferencia de patrones de la LM a la lengua que se aprende<sup>5</sup>, también conocida como Interferencia.

- **Traducción:** Conversión de ideas de la LM a la que se aprende. Esta causa está muy unida a la Interferencia de la LM. <sup>6</sup>

#### **Errores del desarrollo o intralingüísticos:**

- **Aprendizaje inconcluso o defectuoso:** ("mislearning") El lenguaje es complejo y es muy posible que no se aprenda o recordado bien, o sólo por parte. El proceso de aprendizaje no ha terminado todavía.<sup>7</sup>
- **Generalización:** (over-generalization/over-application) Los SS asumen que una regla se aplica en todos los casos y la usan indiscriminadamente.<sup>6</sup>
- **Fosilización:** Reglas y formas fallidas repetidas permanentemente por los SS. <sup>5</sup>

#### **Errores que pueden ser provocados por dificultades en la enseñanza:**

- **Instrucción inadecuada:** (Misteaching) No presentación y manejo del contenido de forma clara y concisa.<sup>6</sup>
- **Sobre-corrección:** (hyper-correction) Énfasis exagerada por parte del profesor en aspectos con dificultades.<sup>5</sup>
- **Asociaciones cruzadas:** (cross-association) Formas y estructuras similares asociadas equivocadamente.<sup>5</sup>
- **Reglas indebidas brindadas por el profesor:** Los profesores algunas veces dan reglas inadecuadas.<sup>5</sup>

Para una mejor comprensión el análisis y discusión de los resultados se presenta por el orden que fueron apareciendo en el curso escolar estudiado.

## **RESULTADOS**

La primera inestabilidad encontrada fue en los márgenes y sangría (tabla 1), aspecto que se comienza a tratar cuando los alumnos inician la redacción de textos en segundo grado de la escuela primaria en la asignatura de Lengua Española y se mantiene en constante vigilancia en los estudios secundarios y preuniversitarios, esto permite asegurar que los alumnos conocen los requisitos del margen y la sangría y que al llegar al nivel universitario lo pueden descuidar por dos razones principales; la rapidez en tomar notas, o porque no hay supervisión. No seguir el margen y la sangría en los TCCs del 1er y 2do semestres demostró que los alumnos no le brindaron la importancia debida a este tipo de evaluación y fueron descuidados (tabla 2).

El estudiante es capaz de regular su comportamiento en función de sus necesidades, por eso es capaz de reactivar o no el uso del margen y la sangría si lo considera necesario para aprobar la signatura, razón por la cual en los EFs ellos mismos resolvieron el problema.

La primera incidencia localizada en el uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua fue la ausencia del artículo indefinido a/an en las oraciones: "My mother is \_\_\_ doctor", "My brother is \_\_\_ engineer" (tabla 1).

**Tabla 1. Errores diagnosticados en evaluaciones escritas del curso escolar 2012-13.**

<b>Errores Lingüísticos</b>	<b>1er semestre</b>		<b>2do Semestre</b>	
	<b>TCC</b>	<b>EF</b>	<b>TCC</b>	<b>EF</b>
Margen y Sangría	X		X	
Omisión artículo A/AN al expresar ocupación	X	X		
No declinación_(e)s. del verbo en la 3ra P S	X	X		
Dificultades en verbos irregulares en pasado simple		X	X	X
Omisión pronombre como sujeto		X	X	X
Pobreza de expresiones transicionales	X	X	X	X
Desorden de los elementos de la oración		X	X	X
Incorrecta concordancia adjetivos sustantivos		X	X	X
Doble forma del comparativo en adjetivos cortos			X	X

Sin embargo, cuando los SS describen las partes de la casa perfectamente escribieron "There is a kitchen in my house", "there is a bathroom", lo que demuestra que conocen la connotación del número singular del artículo; sin embargo, no lo utilizan al expresar ocupación, ni siquiera en la segunda oración donde la ocupación comienza con un sonido vocálico debieron haber sentido que faltaba algo dentro de la oración, es decir que el aspecto oral tampoco pudo ayudar. Ya Cazabón <sup>8</sup> había advertido sobre esta transferencia negativa de la LM, tanto en la escritura como en la parte oral en este patrón de oraciones; pero los autores del presente se inclinan a pensar que la traducción fue la causa real que

provocó la incorrección, la idea fue concebida en español “Mi mamá es doctora”, mi hermano es ingeniero” y luego convertida al idioma inglés (tabla 2).

**Tabla 2. Causas que provocaron los errores lingüísticos**

<b>Errores Lingüísticos</b>	<b>Causas</b>
Margen y Sangría	Lapsus
Omisión artículo A/AN al expresar ocupación	Traducción
No declinación_(e)s. del verbo en la 3ra P S	Aprendizaje inconcluso
Dificultades en los verbos irregulares en pasado simple	Aprendizaje Inconcluso y generalización
Omisión pronombre como sujeto	Interferencia de la LM
Pobreza de expresiones transicionales	Instrucción inadecuada
Desorden de los elementos de la oración	Traducción
Incorrecta concordancia adjetivos sustantivos	Traducción
Doble formas del comparativo en adjetivos cortos	Traducción, Interferencia y generalización

Otra zona de inseguridad fue la no declinaron la terminación del verbo en la tercera persona del singular (tabla 1). Ej “My father work\_ in the hospital”, “My sister live\_ in Holguin”. Algunos lingüistas y pedagogos sugieren que la estrategia de ignorar la adición ocasional de la \_ (e) s al verbo suele acontecer por la simplificación o regularización del aprendizaje.

Los autores del presente trabajo no creen que esta sea la razón principal por la cual se cometió el error, mas bien se inclinan por un aprendizaje inconcluso (tabla 2), todo profesor sabe que este aspecto es muy difícil de fijar por los SS y que aun cuando ellos saben la regla gramatical se les olvida aplicarla porque el detalle es mínimo, sólo la \_s, en una sola persona (3ra) y en un sólo número (singular), por lo tanto hay que ejercitar este aspecto, el profesor es quien conoce las necesidades de sus SS y debe de dar el tratamiento adecuado hasta la aplicación habitual del patrón gramatical.

La conjugación del pasado en inglés es muy embarazosa para los SS porque se enfrentan a reglas completamente nuevas para ellos con verbos regulares e irregulares. El error más grosero estuvo en los verbos irregulares "eta" (presente eat) los alumnos que cometieron este tipo de incorrección están conscientes de que hay un cambio no lo saben y tratan de acertar. Otros generalizan la regla de los verbos regulares "los verbos en pasado terminan en \_ed" y la aplican donde no va, ej "drinked", "speaked". En el primer caso hay un aprendizaje inconcluso (tabla 2) y en el segundo caso, una generalización de una regla defectuosa inventada y aplicada por ellos mismos.

En varias ocasiones hubo ambigüedad de las ideas por omisión del sujeto cuando el pronombre según antecedente debió ser utilizado (tabla 1) "\_\_\_\_\_ is more crowded", "\_\_\_\_\_ is intelligent". Los ejemplos demuestran que los SS pasaron el patrón gramatical de la LM al idioma que aprenden, esta interferencia (tabla 2) sucede porque en español la conjugación del verbo define el sujeto de quien se habla en la oración y puede ser omitido, pero en inglés no.

Al concluir el primer semestre, en la dimensión *mecánica y puntuación*, llamó la atención que todas las oraciones concluían con punto y seguido y no había palabras que enlazaran una idea con la otra, que no fueran "and" y "but". Se revisaron todos los textos de lecturas a los que los SS estuvieron expuestos hasta la fecha y se comprobó que presentaban este patrón "idea punto, idea punto", además de pocas actividades para ejercitar las palabras transicionales, las más ejercitadas fueron las antes mencionadas y sólo un ejercicio dedicado al resto de los conectores. Simplemente los SS reflejaron el lenguaje al que están expuestos. El no uso de los conectores pudo estar dado por una instrucción inadecuada por defecto (tabla 2). Los SS necesitan estar expuestos a un lenguaje por encima del nivel de su uso, tener variedad de conectores, tiempo y ejercitación para crear hábitos, poder desarrollar la habilidad, expresarse de forma coherente y finalmente negociar diferentes vías de expresión.

En el segundo semestre, la falta de orden de los elementos dentro de la oración adquirió la categoría de frecuente (tabla 1), específicamente el grupo; adverbio – adjetivo – sustantivo. Ejemplos como "places very interesting" y "many places pretty" fueron el resultado de codificar el mensaje en la LM y luego convertir palabra por palabra al idioma que se aprende (tabla 2), en iguales condiciones está la incorrecta concordancia entre adjetivos y

sustantivos; en la mayoría de las ocasiones el adjetivo se pluraliza "others places" y en otras se queda en singular "this provinces".

En el área de los comparativos no se diagnosticaron muchas dificultades, excepto la repetición de la fórmula en adjetivos cortos, ej, "more cleaner", "more larger". El uso de la terminación \_er en los adjetivos cortos demuestra que los SS conocen y aplican la regla de este aspecto, el uso indiscriminado de **more** puede estar causado principalmente por la traducción; "more quiere decir más" y en español siempre se usa, ej: más bonito, más interesante; han transportado el patrón a la lengua extranjera, han generalizado su uso y elaborado una regla imperfecta en algunos casos.

## DISCUSIÓN

Todos estos errores de los SS demuestran que el proceso de enseñanza no ha concluido y los procesos mentales internos se están llevando a cabo, ellos se están arriesgando y experimentando con el lenguaje que están aprendiendo y están creando su propia versión la cual está en constante proceso de evolución. Madrid <sup>2</sup> cita a Selinker:

*"Para Selinker (1972), la interlengua depende de 5 factores claves (véase Ellis, 1985 y Valcárcel, Coyle y Verdú, 1996): de la transferencia lingüística entre la L1 y la L2, de la generalización de las reglas de la L2, del efecto que ejerce la instrucción, de las estrategias de aprendizaje que emplea el aprendiz y de las estrategias comunicativas que ponga en funcionamiento"*

La transferencia lingüística entre la LM y la lengua extranjera que se aprende, fue uno de los principios básicos heredados del análisis contrastivo. Esta hipótesis gozó de gran popularidad y aceptación durante más de veinte años de trabajo en las aulas pero a través del tiempo ha sido objeto de grandes polémicas. Cazabón por ejemplo, tilda la influencia de la LM como el mayor obstáculo en la adquisición de un idioma extranjero, <sup>7</sup> mientras que San Martín entiende la interferencia como una reacción psicológica de facilitación del proceso de aprendizaje. Spratt <sup>6</sup> plantea:

*"Existen dos razones principales por las cuales los aprendices de una lengua extranjera cometen errores. La primera razón es la influencia de la LM a la lengua que aprenden"...* (trad. Autor).

El análisis realizado sobre las causas de los errores cometidos de los SS de primer año de la carrera de Estomatología demuestra que sólo en dos de los errores lingüísticos cometidos por los alumnos se transfirieron los patrones de una lengua a otra y en cuatro de ellos los SS tradujeron. Este hallazgo coincide con los encontrados por Forteza <sup>8</sup> en su Tesis de Doctorado realizada en Holguín:

*"Las causas de limitaciones de los estudiantes —identificadas por el autor-- a la hora de redactar un texto son:*

*1ra) Traducción desde la lengua materna o suponer que una estructura es legítima en la extranjera, cuando no lo es"...*

El autor pone en primer lugar la traducción y deja entrever la interferencia en un segundo lugar. El Teaching Knowledge Test (TKT) plantea que la traducción está muy cerca a la influencia de la LM y es que, en definitiva, el alumno en su estrategia de aprendizaje de algo nuevo en un idioma extranjero lo primero que hace es tratar de buscar en su experiencia anterior, en este caso la LM, el recurso que los ayude en su empeño. Abbot <sup>9</sup> explica:

*"Los principiantes siempre darán la vuelta inmediatamente a la LM en busca de formas y significados similares a la nueva experiencia del idioma extranjero; después de todo, ellos todavía tienen poca o ninguna experiencia en la lengua extranjera a donde acudir".* (trad. Autor).

Para los SS de primer año, quienes se encuentran en un nivel elemental de competencia comunicativa, el aprendizaje de Inglés representa el primer enfrentamiento con un sistema lingüístico desconocido lo cual representa limitadas posibilidades de emisión de mensajes tanto por el carácter básico del conocimiento del sistema lingüístico, como por el insuficiente desarrollo de habilidades para su uso apropiado y fluido; por esta razón el DSc Concepción J. juzga que esta actividad ínterlingüística de los SS como obligatoria y la traducción como recurso natural:

*"El alumno está obligado a comparar y confrontar sus propias experiencias y convicciones con esas nuevas. La traducción desde la lengua materna y hacia ella, es un recurso natural en todo esfuerzo consciente de apropiación de otro idioma lo que puede aprovecharse cuando sea útil para señalar diferencias, equivalencias estructurales o semánticas, reconociendo que limita la fluidez en el procesamiento de los mensajes y que constituye una habilidad adicional más compleja, como un fin en sí misma".* <sup>5</sup>

Ya sea como una reacción psicológica o natural u obligatoria de facilitación del proceso de aprendizaje, los SS utilizaron la estrategia de ir a la LM y escudriñar en ella no tanto para extrapolar patrones sino para codificar las ideas, construir oraciones y luego convertirlas palabra por palabra a la lengua que aprenden. La traducción fue la forma de interferencia de la LM más utilizada por los SS de primer año de la carrera de Estomatología y contradictoriamente, fue la causa que más ha entorpecido el desarrollo de la habilidad la escritura. <sup>10</sup>

Lamentablemente, tres de los errores cometidos por los SS objeto de estudio fueron estimulados por deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje: dos de ellos un aprendizaje inconcluso y una instrucción inadecuada provocados por la carencia de actividades de ejercitación y aplicación. Este revés enseña que se debe ser muy cuidadoso a la hora de planificar e impartir las clases, el profesor es quien conoce las necesidades de sus alumnos y a partir de esta premisa vital para este proceso debe de adecuar, cambiar, crear actividades según los niveles de asimilación que conlleve a que el contenido transite por los caminos del saber hasta la adquisición consciente y el desarrollo de la habilidad escrita de los alumnos.

Dos de los errores fueron provocados por más de una causa: aprendizaje inconcluso y generalización e influencia y generalización. Los aprendices realizan acciones mentales en su proceso de aprendizaje, toman sus tácticas, realizan maniobras, mezclan y combinan estrategias que a veces es difícil de explicar. Mackeating expresa:

*"... el AE es básicamente un procedimiento objetivo que involucra la clasificación, conteo y tabulación; la explicación de las causas es mucho más especulativa. Tanto como se tenga esto en mente, estaremos más preparados para considerar explicaciones alternas, hay mucho que ganar en la consideración de las posibles causas del error".* (trad. Autor)<sup>4</sup>

Madrid <sup>2</sup> por su parte plantea que a veces, se han empleado clasificaciones y criterios de análisis un tanto ambiguos, imprecisos y difíciles de aplicar. En varias ocasiones, esto ha ocurrido porque el tema en sí es complejo y hay varios errores que se producen por varias causas simultáneamente y son difíciles de categorizar.

La parte positiva del uso de la generalización indica que los estudiantes se están liberando un poco de la LM y ya están negociando experiencias en la propia lengua que aprenden y conforme vaya pasando el tiempo su dependencia de la LM debe ir disminuyendo.

El estudio de las incorrecciones más frecuentes en la habilidad de escritura permitió determinar que los aprendices cometieron un lapsus y ocho errores. La mayoría de estos errores fueron suscitados por la diferencias entre la LM y la extranjera dato que corrobora la ecuación de la hipótesis del análisis contrastivo "diferencia = dificultad".

Las causas que más afectaron la interlengua escrita de los alumnos fueron en primer lugar la interferencia de la LM, mayormente por la traducción, que por la aplicación de reglas de una lengua a otra, en segundo lugar por defectos de la instrucción en el proceso de enseñanza aprendizaje y por último, por la generalización de las reglas.

Los errores de interlingüísticos fueron más frecuentes que los intralingüísticos hallazgo que coincide con otros autores y con la teoría del análisis contrastivo.<sup>11</sup>

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. Bueno A. Marco de referencia para el análisis de errores. Rev Española Lingüística Aplicada. [revista en la internet] 1992 [Citado 2013 Mar 22]; 41-74. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966>
2. Madrid Fernández D. Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. [monografía en la internet] 1999 [consultado 20 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=582487>
3. Forteza R. Indicadores para el diagnostico del desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la educación medica superior. [Tesis en opción al titulo académico de

máster en teoría y práctica de la enseñanza de la lengua inglesa contemporánea]. Instituto Superior Pedagógico José Martí. Holguín; 2000.

4. TKT. The essentials. The role of error. Module 1. Unidad 11. Participant worksheets. The British Council; 2008.
5. TKT. The essentials. Categorising learner's mistakes. Module 3. Unidad 6. Correcting learners. Participant worksheets. The British Council; 2008.
6. Spratt M, Pulverness A, Williams. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course. English for Speakers of Other Languages Examinations. University of Cambridge; 2005.
7. Cazabon M. A comparative analysis of English and Spanish. La Habana: Pueblo y Educación; 1981.
8. Forteza R. Modelo didáctico para el diagnóstico de la formación y desarrollo de la habilidad expresión escrita en inglés con fines específicos en la educación médica superior. [Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Centro de estudios de la educación superior "Oscar Lucero Moya" Holguín; 2008.
9. Abbot G, Greenwood J, McKeating D, Wingard P. The Teaching of English as an International Language A Practical Guide. La Habana: Edición Revolucionaria; 1989.
10. Chaparro A, Morales S. Análisis de los Tipos de Error en Tareas de Escritura que Son Corregidos a Través de la Tutoría grupal Entre Compañeros. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. [revista en la internet] 2009 [Citado 2013 Dic 12]; 35(2): Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/16106>
11. Nieto H, Martínez Vázquez J. Análisis del error. Estudio de caso evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros. Revista Electrónica de Didáctica RLE [revista en la internet] 2006. [Citado 2013 Sept 21]; (7): Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2035163>

Recibido: 4 de junio de 2014.

Aprobado: 20 de junio de 2014.