

# GRACIELA VÁZQUEZ

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORA DE ESPAÑOL EN  
EL CENTRO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LA FREIE UNIVERSITÄT DE BERLÍN (R. F. A.)

## HACIA UNA VALORACIÓN POSITIVA DEL CONCEPTO DE ERROR

### 1. EL ERROR COMO SIGNO DE CONTROL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

**E**l presupuesto del cual partimos podría resumirse de la siguiente manera:

Los errores tienen un valor positivo en la medida en que funcionan como signos que permiten controlar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de quien aprende y enseña.

La investigación sistemática de los mismos hace posible clasificarlos según criterios diversos.

Sin embargo, los que resultan fundamentales a la hora de decidir qué corregir son los siguientes:

- errores individuales
- errores colectivos
- errores fosilizados
- errores transitorios

Los errores INDIVIDUALES son los que caracterizan la interlengua de un hablante no nativo en particular. Suelen ser producto de la interferencia de otras lenguas aprendidas pero, con mayor frecuencia, resultan de la tendencia a experimentar con la lengua extranjera. Son muy similares a los que producen los niños en el proceso de adquisición de la lengua nativa. Revelan claramente la internalización de reglas que corresponden al perfil de la lengua extranjera. Son idiosincrásicos y desaparecen por sí mismos.

\* *Si no quieres ir conmigo, me iré sintigo.*

\* *¿El indefinido de subir es subfue?*

Los errores COLECTIVOS son aquéllos que caracterizan a un grupo de estudiantes en particular (comparten la misma lengua nativa) y se refieren a aspectos de la lengua meta que dificultan la regularización de reglas. Ofrecen una resistencia mayor a desaparecer y dicha resistencia se manifiesta en forma más o menos regular. Son

precisamente estos errores los que permiten la creación de listas de “errores típicos”, basadas casi exclusivamente en observaciones de tipo contrastivo.

Los errores COLECTIVOS pueden agruparse a su vez en dos categorías: errores TRANSITORIOS y errores FOSILIZADOS.

La característica esencial de los errores FOSILIZADOS es su aparición inesperada, generalmente, bajo condiciones psicológicas particulares y se refieren especialmente a reglas aprendidas y correctamente aplicadas en otras ocasiones.

Los errores TRANSITORIOS, también llamados errores de desarrollo, son los que aparecen en determinadas etapas de aprendizaje. Como su nombre indica, suelen desaparecer con el tiempo.

Su desaparición del sistema depende del orden de presentación de los materiales y de la “práctica”, si dicho concepto se entiende en el sentido de actividad destinada a la “reparación” de reglas parcialmente aprendidas.

Las definiciones mencionadas se refieren exclusivamente al campo de la normativa.

La noción de permanencia pareciera ser una variable importante a la hora de decidir qué errores corregir puesto que, si logramos identificar los errores transitorios en cada etapa del aprendizaje y aquéllos con tendencias a la fosilización, habremos descubierto un sistema racional para tratarlos en forma diferenciada: tolerar los transitorios, concentrarnos en los colectivos, reflexionar sobre los fosilizables y en última instancia sonreír frente a los fosilizados.

(Ver cuadros páginas 153, 154 y 155)

ÁREA MORFO- SINTÁCTICA	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES QUE TIENDEN A FOSILIZARSE
Concordancia de género y número. (adj. / sust. y art. / sust.)	Falsa concordancia atribuible a la ignorancia del género del sustantivo. Excepción: coche	Concordancia de género y número en construcciones normales, y en construcciones complejas donde la relación sust. / adj. no es inmediata, es decir, el antecedente se encuentra alejado o desconectado especialmente de la estructura que lo modifica.  Los errores de concordancia aumentan en forma proporcional a la distancia que existe entre los elementos entre los cuales las reglas deben operar. <b>1</b>

Concordancia del verbo con su sujeto	Errores de conjugación indiscriminados (1ª y 3ª p. sing. indicativo). Regularización fonética de la 3ª sing. del indefinido. Errores que son el resultado de resistencia a la desambiguación. ("wir") 3ª plural <b>2</b> tendencia al masc. <i>wir / ihr</i>	Errores de conjugación específicos (neutralización de las terminaciones de primera y tercera persona singular del indefinido, neutralización a partir de la lengua nativa: Ej.: gente Concordancia del verbo con el objeto en construcciones impersonales. <b>3</b>
Art. definido Art. indefinido	Ignorancia o aplicación parcial de reglas que establece la gramática prescriptiva	Artículo / señor / señora / apellido Uso pleonástico en combinación con <i>otro-otra</i>
Demostrativos	Falsa concordancia e insistencia sobre formas inexistentes:  ese                      eso este                     esto <b>4</b> así                        como eso <b>5</b>	Falsa elección en el contexto, en lo que se refiere a la función deictica del eso pronombre. <b>6</b>
Posesivos	Falsa concordancia con quien posee y no con la cosa poseída	Uso redundante, especialmente en aquellas construcciones en que el castellano prefiere expresar el mismo concepto a través de un artículo definido. <b>7</b>
Numerales	Regularizaciones Ø partitivo	Uso pleonástico del plural en expresiones que incluyen porcentaje. Uso pleonástico de <i>un</i> cuando no expresa aproximación. Neutralización de <i>más de vs. más que</i> .
Indefinidos	Neutralización de funciones sintácticas (adj. vs. adv.) y en el caso de los cuantificadores. <b>8</b> Falsa concordancia. Aplicación parcial de reglas en lo que respecta a la negación.	Neutralización semántica ( <i>todo vs. cada</i> ) <b>9</b>
Se	Errores sintácticos en el caso de las oraciones impersonales, especialmente uso redundante de <i>se</i> con el uso impersonal de la tercera persona plural. Hipergeneralización de <i>se</i> en verbos obligatoriamente pronominales con ambigüedad como consecuencia. <b>12</b> Errores que son el resultado de la asociación cruzada entre verbos reflexivos y otros que no lo son.	Cuando se marca la transformación pasiva, tendencia a reemplazarla por la pasiva perifrástica.

Ser / estar	estar + sustantivo. <i>neutralización con adjetivos que cambian el significado.</i>	<i>venir de vs. ser de</i> Preferencia por "estar" en combinación con adjetivos. Preferencia de <i>ser</i> en expresiones cuyo significado está alejado de la pasividad y se acerca más al resultado. <b>14</b>
Subjuntivo	Aplicación parcial de reglas obligatorias. Preferencia del imperfecto de subjuntivo que reemplaza al condicional. <b>15</b>	Hipercorrección en lo que se refiere a la transferencia del concepto de inseguridad o de incertidumbre. <b>16</b> Ausencia del subjuntivo en contextos gramaticales pero no absolutamente adecuados.
Adjetivos	Falsa concordancia. Regularizaciones morfélicas y fonéticas.	Falsa colocación del objetivo en la cadena modificadora con o sin cambios semánticos considerables. <b>10</b> Algunos adjetivos demuestran especial resistencia. <b>10a</b>
Objeto directo	Problemas de colocación. Omisión del pronombre redundante que copia los rasgos morfológicos del obj. dir. en posición pre-verbal. Inseguridad en la elección del pronombre en un número reducido de verbos.	Preposición que precede al objeto individualizado y frente a las formas indefinidas. Hipergeneralización.
Objeto indirecto	Cfr. objeto directo Tendencia a la paráfrasis con desconocimiento de la función enfática. <b>11</b>	Cfr. objeto directo
Adverbios	Los que no se desambiguan fácilmente, ya sea por su función o significado.	Adverbios de modo, que teóricamente existen pero de baja frecuencia de uso o de una paráfrasis en lugar del adverbio.
Imperfecto / indefinido	Los que resultan de la interferencia de rasgos aspectuales y/o temporales. Hay una tendencia a preferir rasgos duración y descripción al de la acción completa. Falsa elección que se refiere a un número reducido de verbos.	Tendencia general a usar el imperfecto especialmente con un número reducido de verbos ( <i>gustar / interesar</i> ) y los modales.
Gerundio		Los que son el resultado de aplicar incorrectamente y con intenciones estilísticas estrategias de síntesis. <b>17</b>

Frases infinitivas Interrogativos	Ø cuál	cómo qué	Uso pleonástico de la preposición <i>de</i> en oraciones de tipo impersonal. Preferencia del gerundio en contextos percibidos como equivalentes. <b>18</b>
Relaciones de comparación	Falsa colocación de los elementos en la cadena modificadora. <b>20</b> Falsa concordancia. Neutralización de funciones.		Resistencia del <i>como</i> con respecto a <i>que</i> . Neutralización <i>más de</i> vs. <i>más que</i> .
Relación adversativa	<i>sino</i> vs. <i>sino que</i> <i>sino</i> vs. <i>pero</i>		<i>sino</i> vs. <i>pero</i>
Relación temporal	<i>mientras</i> vs. <i>durante</i> <i>cuando sea</i> vs. <i>cuando será</i>		<i>cuando</i> vs. <i>si</i>
Relación modal	<i>como si</i> condicional		
Oración de relativo	Omisión del artículo que precede al relativo, especialmente <i>que</i> . Falsa concordancia ( <i>cuyo</i> ).		Falsa elección del pronombre en las relativas específicas. <b>21</b>
Por / para			Se reemplaza <i>por de</i> en las pasivas <i>por para</i> en lo temporal. Especial resistencia de algunas construcciones transferidas. <b>21</b>
En			Se reemplaza <i>por a</i> en contextos estáticos y <i>por con</i> en relación a medios de transporte.
De			Uso pleonástico en las oraciones infinitivas <i>soñar de</i>

## 2. LOS ERRORES DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

Cuando tomamos como parámetro la dimensión pragmática, los criterios para establecer qué es un error adquieren indudablemente otras características. Desde el punto de vista de la comunicación, los que habría que tener en cuenta -entre otros- son los siguientes:

- Ambigüedad (con respecto al mensaje)
- Irritación (con respecto al interlocutor)
- Estigmatización (con respecto al hablante)

Muchos son los trabajos que se han publicado (ver bibliografía) en este campo. Las ideas recurrentes pueden resumirse así:

- Los hablantes nativos son más tolerantes que los no-nativos.
- Los hablantes nativos corrigen más errores de léxico y de discurso, lo cual se adopta como criterio para determinar el grado de comprensibilidad.
- El criterio más citado es el de la comprensibilidad y, en menor grado, el de la irritabilidad. Nadie se ha preocupado hasta el momento de los errores que producen estigmatización.
- Se mencionan, sin conceder demasiada importancia, los errores de pronunciación y entonación.
- En algunos estudios, la corrección y el tipo de error muestran una relación significativa.
- Variables tales como edad, sexo, grupo social o académico tienen un papel determinante.
- La comprensibilidad (inteligibilidad) se asocia con la ruptura de la comunicación pero no afecta claramente el nivel de irritabilidad. La irritabilidad se asocia con la frecuencia de error, no necesariamente con el tipo de error que se produce.

¿Qué consecuencias tiene todo esto para quienes enseñamos lenguas extranjeras?

Más allá de constituir un punto de referencia, muy pocas. Las razones:

- Quienes enseñamos una lengua extranjera no podemos erigirnos en jueces de la gravedad comunicativa de los errores de nuestros estudiantes por la sencilla razón de estar acostumbrados a ellos. Por lo general, compartimos con ellos la lengua nativa o la hemos aprendido.
- Los años de experiencia nos pueden volver más o menos tolerantes, por lo tanto, nuestro nivel de irritabilidad no es comparable -en ese sentido- a la del hablante nativo ingenuo en cuestiones de lengua y de didáctica. Por otro lado, es de esperar que la irritabilidad varíe de acuerdo a la relación emotiva que exista entre quien aprende y quien enseña.
- Si la comunicación -tanto oral como escrita- siempre aparece en un contexto y ese contexto a menudo contribuye a desambiguar los errores, ¿no podría resultar inútil tratar de sistematizar los errores ambiguos?

En los cursos de enfoque comunicativo, o en aquéllos destinados a la práctica de la expresión oral, la construcción de una jerarquía de gravedad parece indispensable. Las estrategias de corrección deberían, tal vez, marchar por algunos de estos caminos:

- Corregir los errores que se refieren exclusivamente al material enseñado explícitamente y que corresponden a lo que estamos enseñando o hemos enseñado. Los estudiantes siempre tratan de decir mucho más de lo que están en condiciones de decir. No debemos coartar la libertad, pero sí reflexionar sobre las actividades que les exigimos realizar.
- Apoyándonos en un catálogo previamente realizado que incluya los errores colectivos con tendencia a la fosilización, hacer hincapié en la corrección de todos los errores que aparezcan con frecuencia en las diversas etapas de aprendizaje (cada estudiante podría elaborar su propio catálogo de errores).
- Identificar los errores que sean el resultado de la transferencia a partir de la lengua nativa y que produzcan o puedan producir ambigüedad o malos entendidos (“falsos amigos”, entre otros).
- Trabajar sobre el léxico, la pronunciación y la entonación, ya que dichas áreas se prestan más que la sintaxis para que, llegado el momento de la confrontación con el hablante nativo, éste pueda poner su dominio de la lengua al servicio de la claridad. Para un hablante nativo es mucho más fácil “reparar” reglas morfosintácticas mal aplicadas que “adivinar”, desde el punto de vista semántico o pragmático, las intenciones de quien quiere comunicarse con él. Las tres áreas mencionadas son decisivas para la interpretación correcta, lo que no significa que la morfosintaxis no transporte significado.
- Hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad, ya que los errores comunes a los hablantes de distintas lenguas nativas tienen su origen, o pueden tenerlo, en aspectos particularmente arbitrarios de la lengua extranjera. Probablemente, la desaparición de estos errores sea una cuestión de tiempo y dependa del grado de contacto que el estudiante tenga con la lengua meta en contextos formales o informales. Como se sabe, la lengua es un sistema de sistemas y nada se ha aprendido completamente hasta que no se haya aprendido todo.
- Puesto que la producción está indiscutiblemente ligada a la recepción, deberíamos entrenar a los estudiantes para abstraer de una cadena fónica los elementos que -cargados de significado- le ayudarán a decodificar correctamente el mensaje de su interlocutor y -simultáneamente- enseñarles a explotar esos elementos.

- Prestar atención a los errores que van más allá del nivel de la frase y, sobre todo, ayudar al estudiante a utilizar recursos que le permitan seguir hablando, aún careciendo de los elementos necesarios para decir lo que quiere decir. Entre los recursos más importantes: la habilidad de parafrasear, de apelar a la ayuda del interlocutor, del uso correcto de los gestos...

- Por último, no olvidar que muchos errores comunicativos se producen no por comisión, sino por omisión.

## CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES

### CRITERIO GRAMATICAL:

- a. fonológicos
- b. ortográficos
- c. léxicos
- d. sintácticos
- e. morfosintácticos
- f. semánticos
- g. pragmáticos

### CRITERIO DESCRIPTIVO:

- a. omisión
- b. adición
- c. falsa elección
- d. falsa colocación

### CRITERIO PEDAGÓGICO:

- a. transitorios
- b. permanentes
- c. colectivos
- d. individuales
- e. fosilizables
- f. fosilizados
- g. ambiguos

### CRITERIO ETIOLÓGICO:

- A) extralingüístico
  - a. error f (método) o errores inducidos
  - b. error f (personalidad)
  - c. error f (contexto de aprendizaje)
  - d. error f (clase social)
  - e. error f (corrección)
  - f. error f (memoria)



- B) lingüístico
  - a. transferencia
    - 1. errores interlinguales
    - 2. errores intralinguales
  
- C) psicológico
  - a. simplificación
    - error f (analogía)
    - error f (hipergeneralización)
    - error f (neutralización)
    - error f (asociación cruzada)

CRITERIO COMUNICATIVO:

- ambigüedad
- irritación
- estigmatización

## APÉNDICE I

Las frases que aparecen a continuación ejemplifican los problemas que aparecen en el cuadro. El número corresponde al error que allí se describe.<sup>51</sup>

1. *La tarea del novelista consiste en expresar lo desconocido con palabras e imágenes que ya son familiar.*
2. *Nos preguntamos si somos nosotros los que dominan el progreso...*
3. *En Galicia se habla castellano y gallego.*
4. *Siempre me preocupa eso asunto.*
5. *Conozco muchos cuadros surrealistas que están pintados como eso.*
6. *Yo estuve trabajando muchos años en programas en varios idiomas; la mayoría de esos no entendí.*
7. *Los latinos tienen su costumbre de sentarse en el mismo lugar de la cafetería.*
8. *Se ve que el uso de la bicicleta en la ciudad tiene mucho más ventajas.*
9. *No puedo trabajar cada día por la niña y otras cosas.*
10. *Mi familia vive en un una... No es un pueblo pequeño, no es un grande pueblo, sino una ciudad. Se llama...*
- 10a. *Esta forma de vida no sería posible si ya no existiera una tradición vieja de artesanos.*
11. *Va a traer muchas cosas para mí.*
12. *Todavía no se puede levantar porque es muy temprano.*

---

<sup>51</sup> Se trata de los errores producidos por estudiantes alemanes/as que aprenden castellano en un contexto formal. Por razones de espacio se han dado tan sólo frases.

13. *...el hecho de que como exiliado se puede hacer poco para que la dictadura se caiga..*
14. *El hecho de que manejar en la ciudad hace gastar más gasolina es comprobado científicamente.*
15. *Me pregunté de qué manera pudiera regresar...*
16. *No es tan simple como parezca.*
17. *Los extranjeros viviendo en Alemania y teniendo los problemas que tienen...*
18. *Creo que terminando la sección de esta tarde me quedaré discutiendo con el colega.*
19. *Carlos me dijo siempre que Amsterdam es la ciudad la más linda de Europa.*
20. *Esa persona quien acaba de llamar ya había llamado ayer.*
21. *La palabra "rojo" es un término injurioso para los socialistas.*

## APÉNDICE II

### COMENTARIOS Y DISCUSIÓN

Las ideas que acabamos de resumir no reflejan -indudablemente- el intercambio de opiniones que siguió a la presentación de las mismas. A continuación intentaremos resumir las intervenciones de los/las participantes.

Fue interesante comprobar una vez más la necesidad de un trabajo más intenso en cuanto a los llamados errores comunes, es decir: aquéllos que no se pueden explicar por mecanismos de transferencia. A partir del L1 éstos fueron fácilmente reconocidos y aceptados por los/las presentes:

*"lo que yo siento, es que adivino el perfil de mis estudiantes alemanes, teníamos bastantes alumnos alemanes en esos grupos heterogéneos. Los reconozco cuando leo tu descripción de faltas. Pero me ha sorprendido agradablemente reconocer, en los errores que serían comunes a otros grupos, que la diferencia entre transitorios y los que tienen tendencia a fosilizarse sí es absolutamente coincidente."*

Un trabajo de este tipo permitiría, y exigiría, un tratamiento diferenciado de los errores, que se explican por la interferencia de la lengua nativa, y, al mismo tiempo, una revisión de los materiales de enseñanza en cuanto a la presentación de reglas. Una presentación "en abstracto" de las reglas gramaticales que reflejan mecanismos de la lengua, pero que no dan cuenta de los casos particulares, puede inducir a cometer errores. Tomando como ejemplo la oposición imperfecto/indefinido, una posibilidad que reduciría la aparición de errores sería:

*"...suministrar pequeñas muestras y pequeñas contraposiciones gradualmente, puesto que la mecánica por la cual se aprende un idioma es distinta a la mecánica por la cual se racionaliza, se analiza y se comprende."*

Concepto con el cual estamos de acuerdo pero que no aclara necesariamente el problema de las interferencias intralingüales, Una vez más resulta imprescindible la combinación de los criterios de la gramática contrastiva con los principios del análisis de errores no contrastivo como una de las formas más razonables para la descripción de la interlengua.

Particularmente llamativa resultó la insistencia de varios/as participantes en lo que se refiere al tema de las "dificultades basadas en lo cultural". Vale la pena recordar aquí que muchas de las críticas al enfoque comunicativo se centran precisamente en este punto: ¿tenemos derecho a calificar como error o falta aquellas producciones idiosincrásicas que revelan formas particulares de ver el mundo y comportamientos sociales específicos? Si bien existe un consenso general de tolerancia, no dejó de llamarme la atención el juicio categórico de algunas personas quienes, en el esfuerzo por explicar otras formas de ver el mundo, y por tanto de justificar ciertas "dificultades culturales", dejaron en el aire una cierta sensación de que ciertos grupos étnicos fueran incapaces de ver más allá de las propias fronteras lingüísticas:

"...a los alumnos chinos se les plantea el problema de la división del espacio y del tiempo que no corresponde en general con la nuestra."

"...muchos errores que cometen los alemanes o la gente nórdica tienen que ver con una formación kantiana. Aplican las reglas de una manera lógica pero rígida (en su lengua) de modo que al llegar al español -donde tenemos una influencia semítica de siglos- eso no concuerda."

El análisis llevado a cabo por los/las participantes -tanto de las muestras de errores como de las conversaciones filmadas en vídeo- arrojaron resultados que dan pie a un serio cuestionamiento sobre la existencia de criterios objetivos para la evaluación de errores que afectan la comunicación entre hablantes nativos/as y extranjeros/as. La crítica a la producción no se redujo a los/las estudiantes sino también a los/las nativos:

"...la chica catalana ha cometido algunos errores, catalanismos..."

"...Yo voy en contra del chico -no sé si era chileno- que cometió un error típico de los griegos..."

Esta actitud, que en mi opinión tiene mucho que ver con prejuicios bastante arraigados sobre lo que es, o debería ser, la normativa se vio en parte relativizada por la aportación de una de las participantes:

"...me doy cuenta de que no me gusta hablar de error. La palabra error me parece un poco fuerte. A mis alumnos yo les digo que cometen equivocaciones a veces, faltas que también los nativos cometemos de vez en cuando."

En cuanto al criterio de irritabilidad como parámetro para la corrección resultó interesante observar la diversidad de actitudes. El error que irrita es el que se repite, el que se oye con frecuencia:

“Si oyes cien veces el mismo error, entonces es cuando te fastidia.”

“Grave es el error que produce ambigüedad.”

“A mí me irritó que no fuera capaz de decir si realmente tenía ganas de ver a la chica o no.”

Aunque pocas, estas opiniones revelan lo que la experiencia general parece comprobar: el éxito de la comunicación pasa por canales que no son necesariamente lingüísticos aunque una buena pronunciación podría actuar como filtro en favor de otro tipo de error.

Para terminar, dos anotaciones:

Alguien me hizo notar -con toda razón- la falta de un tipo de error en la muestra proporcionada: los que afectan al orden de las palabras en la frase.

Finalmente un comentario con respecto a los errores culturales y los problemas de corrección:

“...todos sabemos corregir. Bueno, tenemos la osadía de creer que sabemos corregir errores del sistema. En la medida en que vamos entendiendo qué supone el cambio del enfoque estructural al comunicativo, también empezamos a entender y a corregir los errores comunicativos, pero somos muy poco respetuosos con los errores culturales. Cuando alguien produce un error cultural nos reímos y no siempre lo hacemos alegremente o entrañablemente. Muchas veces nos reímos con prepotencia, con posiciones del tipo: ‘Yo tengo la verdad’. ‘Mi cultura tiene la verdad y los otros se equivocan’.”

## BIBLIOGRAFÍA

BURT, MARINA K. & C. KIPARSKY, *The Gooficon A Repair Manual for English*. Newbury House Publishers. (Rowley, Massachusetts), 1973.

CORDER, PIT (1967). *The Significance of learners 'errors*. IRAL 5: 6, 161-170.

CHASTAIN KENNETH (1980), *Native speaker reaction to instructor - identified student second language errors*. MLJ 1 (1980) 210-215.

CHUN, A.E. / RR DAY / N.A. CHENOWETH / S. LUPPESCU, *Errors, Interaction and Correction: A Study of Native - Non-native Conversations*. TESOL Quarterly. Vol. 16 Núm. 4, 1982.

DAVIES, E.E., *Communication as a Criterion for Error Evaluation*. IRAL. Vol. XXIII/1, february, 1985.

HANNABERG, B., *The Insufficiency of Error Analysis*. Symposium on Error Analysis (Lund), 26-27/September, 1972.

HENDRICKSON, J.M., *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice*. MLJ (1978), 387-398.

HOLT, M.P. & J. DUEBER, *1001 Pitfalls in Spanish*. Barron's Educational Series (New York), 1973.

JOHANSSON, S., *The Identification and Evaluation of ERRORS in Foreign Languages: A Functional Approach*. Symposium on Error Analysis (Lund), 26-27, September 1972.

KIELHOFER, BERND, *Rhetorische Fehler im mündlichen Vortrag*. NM (1985) Heft 3, Núm. 38.

LEECH, G., ANO J., SVARTVIK, *A Communicative Grammar of English*. Longman (London), 1975.

LUCAS, ESTHER, *Teacher's Verbal Reactions following Error made by Pupils in Postprimary English as a Second-Language Classes in Israel*. Abstract. March 1975. Personal Communication.

MAGNAN, SALLY, *Reduction and Error Correction for communicative Language use: The focus Approach*.

NICKEL, GERHARD (1971), *Problems of Learner' Difficulties in Foreign Language Acquisition*. IRAL 1982 (115-124).

*Aspects of Error Evaluation*, Symposium on Error Analysis. (Lund), 26-27, September, 1972.

OLSSON, M., *The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation*. Symposium on Error Analysis, (Lund), 26-27, September, 1972.

PALMBERG, ROLF, *A Selected Bibliography of Error Analysis and Interlanguage Studies*. Abo Akademi (ABO), 1980.

PALMER, DAVID, *Expressing Error Gravity*. ELT 2 (1980) 93-96.

SARDO Y VILAR, A. *Die 200 größten fehler, die der Deutsche in de spanischen Sprache macht*. D-E-F Verlag (Duisburg), 1947.

SEGOVIANO, C., *Fehler A B C*. Deutsch-Spanisch Klett Verlag (Stuttgart). 1977.

SHAUGHNEEY, M.P. *Errors and Expectations. A Guide for the Teaching of Basic Writing*. OUP (USA), 1977.

TOMIYANA, MACHICO. *Grammatical Errors Communication*. TESOL Quarterly. Vol. 14, N.o 1, March 1980.

VANN, R., D.E. MEYER y F.O. LORENZ. *Error gravity: A study of Faculty Opinion on ESL Errors*. Tesol Quarterly, Vol. 18, Núm. 3, September, 1984.