

**UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**

**Departamento de Lingüística Aplicada**



**UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA**



**TESIS DOCTORAL**

**ERRORES DEL USO DEL ESPAÑOL EN  
ESTUDIANTES EXTRANJEROS: CREACIÓN  
DE UNA TAXONOMÍA Y SU ETIQUETADO.**

Presentada por:

**Dña. Mónica Belda Torrijos**

Dirigida por:

**Dr. KEITH DOUGLAS CHARLES STUART**

Noviembre 2015



# Índice de contenidos

---

<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>19</b>
1.1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES .....	19
1.2. HIPÓTESIS.....	22
1.3. OBJETIVOS.....	22
1.4. ESTRUCTURA.....	24
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
2.1. LINGÜÍSTICA APLICADA .....	27
2.2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	38
2.2.1. <i>Teorías sobre la adquisición de lenguas.....</i>	<i>38</i>
2.2.1.1. Teorías nativistas.....	39
2.2.1.2. Teorías ambientalistas .....	40
2.2.1.3. Teorías interaccionistas.....	41
2.2.1.4. Hipótesis de identidad.....	43
2.2.1.5. Teoría de la monitorización.....	44
2.2.1.6. Modelo de Análisis Contrastivo (AC) .....	47
2.2.1.7. Modelo de Análisis de Errores (AE) .....	48
2.2.2. <i>Factores que intervienen y determinan la adquisición de una lengua. ....</i>	<i>49</i>
2.2.2.1. Factores individuales.....	49
2.2.2.2. Factores internos.....	57
2.2.2.3. Factores externos.....	58
2.2.3. <i>Aportaciones de la Psicolingüística .....</i>	<i>62</i>
2.2.4. <i>Aportaciones de la Sociolingüística .....</i>	<i>68</i>
2.2.4.1. Etnografía de la comunicación .....	72
2.2.4.2. Sociología del lenguaje.....	73
2.2.4.3. Variacionismo.....	74
2.2.4.4. Lenguas en contacto .....	75
2.2.5. <i>Recursos en la enseñanza del español como L2 .....</i>	<i>77</i>
2.3. PRINCIPALES CORRIENTES METODOLÓGICAS.....	79
2.3.1. <i>Método de gramática – traducción.....</i>	<i>79</i>
2.3.2. <i>Métodos naturales .....</i>	<i>80</i>
2.3.2.1. Método directo .....	81
2.3.2.2. Método de lectura.....	81
2.3.3. <i>Metodología de base estructuralista .....</i>	<i>82</i>
2.3.3.1. Enfoque audio-oral.....	83
2.3.4. <i>Método nocional-funcional .....</i>	<i>83</i>
2.3.5. <i>Método comunicativo .....</i>	<i>84</i>
2.3.5.1. Enseñanza de lenguas mediante tareas .....	84
2.4. MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO .....	89
2.4.1. <i>Primeros trabajos del modelo contrastivo .....</i>	<i>89</i>
2.4.1.1. La versión fuerte frente a la versión débil.....	90
2.4.1.2. Transferencia negativa/interferencia .....	91
2.4.2. <i>Críticas al modelo .....</i>	<i>92</i>
2.5. MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES.....	93
2.5.1. <i>Errores sistemáticos: evidencias de estadios de aprendizaje .....</i>	<i>94</i>
2.5.2. <i>Concepto de competencia comunicativa.....</i>	<i>96</i>
2.5.3. <i>Investigaciones sobre el análisis de errores .....</i>	<i>96</i>
2.6. TAXONOMÍAS.....	98
2.6.1. <i>Criterio descriptivo .....</i>	<i>98</i>
2.6.2. <i>Criterio Pedagógico .....</i>	<i>99</i>
2.6.3. <i>Criterio etiológico-lingüístico .....</i>	<i>99</i>
2.6.4. <i>Criterio Gramatical.....</i>	<i>100</i>

2.6.5.	<i>Criterio comunicativo</i> .....	100
2.6.6.	<i>Actuales clasificaciones de los errores</i> .....	101
2.6.6.1.	Clasificación de Graciela Vázquez.....	101
2.6.6.2.	Clasificación de Isabel Santos.....	111
2.6.6.3.	<i>Clasificación de Sonsoles Fernández</i> .....	115
2.7.	LA INTERLENGUA.....	122
2.7.1.	<i>Distintas determinaciones para un fenómeno transicional</i> .....	122
2.8.	INVESTIGACIÓN SOBRE CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL .....	124
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....</b>		<b>131</b>
3.1.	DESCRIPCIÓN GLOBAL DE LA METODOLOGÍA SEGUIDA. ....	131
3.2.	LOS BLOGS Y SU REPERCUSIÓN DE ESTOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	133
3.3.	PROCESO DE CREACIÓN DEL CORPUS. LA RECOPIACIÓN DE LOS BLOGS DE LOS ALUMNOS. ....	140
3.4.	DISEÑO DE UNA CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES. ....	142
3.5.	DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES .....	148
3.6.	ETIQUETADO DE ERRORES .....	174
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DEL CORPUS.....</b>		<b>181</b>
4.1.	ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS ERRORES .....	181
4.2.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES .....	197
4.2.1.	<i>Errores Léxicos</i> .....	197
4.2.2.	<i>Errores léxicos formales</i> .....	197
4.2.3.	<i>Errores semánticos</i> .....	205
4.2.4.	<i>Préstamos</i> .....	214
4.2.5.	<i>Errores Gramaticales</i> .....	219
4.2.5.1.	Paradigmas verbales .....	219
4.2.5.2.	Concordancias .....	222
4.2.5.3.	El artículo .....	227
4.2.5.4.	Demostrativos .....	233
4.2.5.5.	Posesivos .....	234
4.2.5.6.	Pronombres personales .....	236
4.2.5.7.	Uso de los tiempos verbales.....	242
4.2.5.8.	Preposiciones .....	246
4.2.5.9.	Estructura de la oración .....	261
4.2.5.10.	Relación entre oraciones: coordinación .....	266
4.2.5.11.	Relación entre oraciones: subordinación .....	270
4.2.6.	<i>Errores discursivos</i> .....	277
4.2.7.	<i>Errores gráficos</i> .....	280
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES .....</b>		<b>293</b>
5.1.	HIPÓTESIS.....	297
5.2.	CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS.....	298
5.3.	LIMITACIONES /FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	299
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>303</b>
<b>WEBGRAFÍA .....</b>		<b>316</b>
<b>ANEXOS I - II.....</b>		<b>321</b>

## Índice de tablas

---

<b>TABLA 1.</b>	ÁMBITOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	34
<b>TABLA 2.</b>	IDENTIFICACIÓN ÉTNICA Y MOTIVACIÓN RELACIONADA CON LA ASL.....	41
<b>TABLA 3.</b>	RASGOS CONTRASTIVOS, MODALIDADES PRAGMÁTICAS Y SINTÁCTICAS DE LA COMUNICACIÓN. ....	42
<b>TABLA 4.</b>	LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS MÁS RELEVANTES (I).....	86
<b>TABLA 5.</b>	OTROS MÉTODOS DE DIFÍCIL CLASIFICACIÓN (I) .....	87
<b>TABLA 6.</b>	OTROS MÉTODOS DE DIFÍCIL CLASIFICACIÓN (II): EL ENFOQUE POR TAREAS .....	88
<b>TABLA 7.</b>	CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES .....	101
<b>TABLA 8.</b>	FICHA DATOS CORPUS.....	132
<b>TABLA 9.</b>	LISTADO DE LOS BLOGS .....	140
<b>TABLA 10.</b>	ERRORES LÉXICOS. CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES .....	183
<b>TABLA 11.</b>	ERRORES GRAMATICALES. CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES .....	189
<b>TABLA 12.</b>	ERRORES DISCURSIVOS. CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES .....	194
<b>TABLA 13.</b>	ERRORES GRÁFICOS. CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES.....	196
<b>TABLA 14.</b>	RESUMEN DE LOS ERRORES TOTALES DEL CORPUS Y SU DISTRIBUCIÓN GENERAL. ....	197
<b>TABLA 15.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES LÉXICOS FORMALES.....	198
<b>TABLA 16.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES SEMÁNTICOS .....	205
<b>TABLA 17.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS PRÉSTAMOS.....	214
<b>TABLA 18.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: PARADIGMAS VERBALES.....	220
<b>TABLA 19.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: CONCORDANCIAS .....	223
<b>TABLA 20.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: ARTÍCULOS.....	227
<b>TABLA 21.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: DEMOSTRATIVOS.....	234
<b>TABLA 22.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: POSESIVOS.....	235
<b>TABLA 23.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: PRONOMBRES PERSONALES .....	236
<b>TABLA 24.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: USO DE LOS TIEMPOS VERBALES .....	242
<b>TABLA 25.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: PREPOSICIONES.....	246
<b>TABLA 26.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN.....	261
<b>TABLA 27.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: COORDINACIÓN .....	267
<b>TABLA 28.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRAMATICALES: SUBORDINACIÓN .....	271
<b>TABLA 29.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES DISCURSIVOS .....	278
<b>TABLA 30.</b>	CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTAJES DE LOS ERRORES GRÁFICOS .....	282

## Índice de figuras

---

<b>FIGURA 1.</b>	MODELOS DE DESCRIPCIÓN DEL LENGUAJE .....	36
<b>FIGURA 2.</b>	APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA. ....	37
<b>FIGURA 3.</b>	RASGOS QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS .....	54
<b>FIGURA 4.</b>	RELACIÓN ENTRE EL INDIVIDUO, LA LENGUA Y LA COMUNIDAD. ....	71
<b>FIGURA 5.</b>	CODIFICACIÓN DE ERRORES.....	174
<b>FIGURA 6.</b>	CODIFICACIÓN DE ERRORES.....	175
<b>FIGURA 7.</b>	CODIFICACIÓN DE ERRORES.....	176
<b>FIGURA 8.</b>	CODIFICACIÓN DE ERRORES.....	177
<b>FIGURA 9.</b>	CODIFICACIÓN DE ERRORES.....	178
<b>FIGURA 10.</b>	GRÁFICO DE ERRORES LÉXICOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	184
<b>FIGURA 11.</b>	GRÁFICO DE ERRORES GRAMÁTICALES. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	192
<b>FIGURA 12.</b>	GRÁFICO DE ERRORES DISCURSIVOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	194
<b>FIGURA 13.</b>	GRÁFICO DE ERRORES GRÁFICOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	196
<b>FIGURA 14.</b>	ERRORES LÉXICOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	199
<b>FIGURA 15.</b>	ERRORES SEMÁNTICOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	206
<b>FIGURA 16.</b>	PRÉSTAMOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA.....	215
<b>FIGURA 17.</b>	ERRORES GRAMATICALES. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	220
<b>FIGURA 18.</b>	CONCORDANCIAS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA.....	222
<b>FIGURA 19.</b>	ARTÍCULOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	228
<b>FIGURA 20.</b>	PRONOMBRES PERSONALES. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	237
<b>FIGURA 21.</b>	USO DE LOS TIEMPOS VERBALES. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	243
<b>FIGURA 22.</b>	PREPOSICIONES. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	246
<b>FIGURA 23.</b>	ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	262
<b>FIGURA 24.</b>	RELACIÓN ENTRE ORACIONES: COORDINACIÓN. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA.....	267
<b>FIGURA 25.</b>	RELACIÓN ENTRE ORACIONES: SUBORDINACIÓN. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	272
<b>FIGURA 26.</b>	ERRORES DISCURSIVOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	279
<b>FIGURA 27.</b>	ERRORES GRÁFICOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	281
<b>FIGURA 28.</b>	PUNTUACIÓN Y OTROS SIGNOS. NÚMERO DE ERRORES Y FRECUENCIA .....	282

## ABREVIACIONES UTILIZADAS

AC.	Análisis Contrastivo
AE.	Análisis de Errores
AEPE.	Asociación Europea de profesores de Español
AESLA.	Asociación Española de Lingüística Aplicada
AILA.	Asociación Internacional de lingüística Aplicada
ASELE.	Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
ASL.	Adquisición de una lengua extranjera
CALL.	Computer Assisted Language Learning
CATE.	Corpus de Aprendices de Taiwanesees de Español
ELE.	Español como Lengua Extranjera
ELI.	<i>English Language Institute</i>
E-R.	Estímulo-Respuesta
IRAL.	<i>International Review of Applied Linguistics</i>
L1.	Lengua materna
L2.	Lengua extranjera
L3.	Tercera Lengua
LA.	Lingüística aplicada
LE.	Lengua extranjera
LM.	Lengua materna
MLAT.	Modern Language Aptitude Test
PNL.	Procesamiento del Lenguaje Natural
SLA.	<i>Second Language Acquisition</i>
SPLLOC.	<i>The Spanish Learner Language Oral Corpora</i>





# AGRADECIMIENTOS

La realización de la tesis ha llegado a su fin y es importante poder disponer de este espacio para expresar mi gratitud a todas aquellas personas que han contribuido a la realización y finalización de mi tesis.

Agradezco el apoyo institucional de la Universidad Politécnica de Valencia y agradezco de manera especial y sincera a mi tutor el doctor don Keith Douglas Charles Stuart el permitirme realizar esta tesis doctoral bajo su dirección. Su capacidad para guiarme ha sido un aporte invaluable. Es un ejemplo de excelencia como investigador, tutor, docente, y modelo a seguir. Ha sido serio en mi tutela y no concebiría finalizar este proyecto sin su ayuda, orientación y rigurosidad en el trabajo diario. Gracias por enseñarme a aprender.

Quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la doctora doña Ana Paloma Botella Trelis por ser incondicional, por estar a mi lado en todo el proceso y por su importante aporte en el desarrollo de esta tesis. Debo destacar, por encima de todo, su forma de trabajar minuciosa y perfeccionista. Gracias por enseñarme a mejorar.

Me gustaría dar las gracias a la Dra. Inmaculada Sanz, a la Dra. Debra Westall, al Dr. Antonio López, Javier Ramírez, Alexandra Chamizo, Inmaculada Ferri, Josep Alandete, Ruzan Galstyan, Marcos Alcolea y en especial a Marta Ruiz. Gracias por haberme acompañado y ayudado en este trayecto.

También me gustaría dar las gracias a Antonio Javier Coloma, por todo cuanto ha contribuido en mi investigación, por enseñarme a ser perseverante. Gracias por estar a mi lado.

En especial quiero agradecer a mis hijos Lorenzo y Pablo el haberme acompañado en este proyecto con sonrisas, abrazos y mimos. Gracias por ser mi principal motivo de superación.

Por último, y no menos importante, me gustaría agradecer y dedicar esta tesis a mi padre, Vicente Belda Juan y a mi madre, Encarna Torrijos Castelló por su ejemplo de lucha. Gracias por creer en mí.



## RESUMEN

En las últimas décadas ha habido un creciente interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera. El impacto en la sociedad española de acontecimientos socioeconómicos y socioculturales (internacionalización de la economía española, apertura de Institutos Cervantes, alumnos Erasmus, turismo lingüístico, y mayor interés por la cultura hispánica) ha propiciado nuevas líneas de investigación derivadas de la enseñanza del español como lengua extranjera. La investigación que presentamos trata de resolver las dificultades en el aprendizaje del español y servir como guía a los profesores para poder diagnosticar, clasificar y resolver los problemas característicos de los aprendices de español. Las particularidades fonéticas, morfológicas, léxicas, gramaticales y pragmáticas de su lengua materna interfieren y dificultan el proceso del aprendizaje del español.

Este estudio ha radicado en que nos encontramos por un lado ante un nuevo fenómeno aplicado a las segundas lenguas: el blog y su emergencia en los medios sociales. Por otro lado, la Lingüística Aplicada (en particular, la lingüística de corpus con su enfoque empirista) resulta adecuado para observar los errores de los estudiantes en un contexto informal y notablemente subjetivo. La investigación presenta diferentes teorías de la adquisición de segundas lenguas, se estudia el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores e Interlengua, se describe el proceso de aprendizaje, se analizan los factores individuales (edad, aptitud, actitud, inteligencia y personalidad), externos (el *input*, el *output* y la instrucción formal) e internos (relacionados con el conocimiento del mundo por parte del individuo) que pueden influir en el aprendizaje.

La investigación está orientada en sus diferentes fases a recopilar, analizar y proporcionar resultados a partir de las composiciones escritas en los blogs de los alumnos. Utilizamos el blog como género escrito por tratarse de un medio transparente y simultáneo de escritura y publicación cuyos rasgos discursivos se traducen en características lingüísticas que reflejan el carácter personal, informal y espontáneo de este género. Por estas razones, la blogosfera constituye un acertado sistema para observar los errores que cometen los aprendices de español.

En concreto, la investigación persigue el diseño de una metodología basada en los principios de la lingüística de corpus en sus diferentes etapas, desde la recopilación del corpus, su etiquetado (identificación y clasificación de los errores) y anotación hasta la extracción de los resultados.

El principal resultado de la tesis es la creación de una taxonomía y su etiquetado subdividido en cuatro grandes subapartados: errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. El total de errores recogidos en las 766 composiciones es de 17.827 repartidos entre los cuatro subapartados. Se presentan tanto los números de errores y su frecuencia como cifras absolutas y porcentajes de cada tipo de error. Se han extraído del corpus de blogs ejemplos de dichos errores. El etiquetado propuesto es extenso y reflejo de la diversidad de los numerosos posibles errores cometidos. El error es un paso hacia el aprendizaje.

**Palabras clave:** Adquisición de Segundas Lenguas, Español como Lengua Extranjera, Análisis de errores, Taxonomía y Etiquetado de errores, Lingüística de Corpus, Corpus de Blogs de Aprendices de Español.

## RESUM

En les últimes dècades hi ha hagut un interès creixent per l'aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera. L'impacte en la societat espanyola d'esdeveniments socioeconòmics i socioculturals (internacionalització de l'economia espanyola, obertura d'Instituts Cervantes, alumnes Erasmus, turisme lingüístic i més interès per la cultura hispànica) han propiciat noves línies d'investigació derivades de l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera. La investigació que presentem tracta de resoldre les dificultats en l'aprenentatge de l'espanyol i servir com a guia als professors per poder diagnosticar, classificar i resoldre els problemes característics dels aprenents d'espanyol. Les particularitats lèxiques, fonètiques, morfològiques, pragmàtiques, etc., de la seua llengua materna interfereixen i dificulten l'aprenentatge de l'espanyol.

Per una banda, aquest estudi ha radicat que ens trobem davant un nou fenomen aplicat a les segones llengües: el blog i la seua emergència en els mitjans socials. D'altra banda, la Lingüística Aplicada (en particular, la lingüística de corpus amb el seu enfocament empirista) resulta adequada per observar els errors dels estudiants en un context informal i notablement subjectiu. La investigació presenta diferents teories de l'adquisició de segones llengües, atés que s'estudia l'Anàlisi contrastiva, l'Anàlisi d'Errors i interllengua, es descriu el procés d'aprenentatge, s'analitzen els factors individuals (edat, aptitud, actitud, intel·ligència i personalitat), externs (l'input, l'output i la instrucció formal) i interns (relacionats amb el coneixement del món per part de l'individu) que poden influir en l'aprenentatge.

La investigació està orientada en les seues diferents fases a arreplegar, analitzar i proporcionar resultats a partir de les composicions escrites en els blogs dels alumnes. Utilitzem el blog per tractar-se d'un mitjà transparent i simultani d'escriptura i publicació, els trets del qual es tradueixen en característiques tals com: caràcter personal, informalitat i espontaneïtat. Per aquestes raons, la blogosfera constitueix un encertat sistema per observar els errors que cometem els aprenents d'espanyol.

En concret, la investigació persegueix el disseny d'una metodologia basada en els principis de la lingüística de corpus en les seues diferents etapes, des de la recopilació del

corpus, el seu etiquetatge (identificació i classificació dels errors) i anotació fins a l'extracció dels resultats.

El principal resultat de la tesi és la creació d'una taxonomia i el seu etiquetatge subdividit en quatre grans subapartats: errors lèxics, gramaticals, discursius i gràfics. El total d'errors recollits en les 766 composicions és de 17.827 repartits entre els quatre subapartats. Es presenten tant els números d'errors i la seua freqüència com xifres absolutes i percentatges de cada tipus d'error. S'han extret del corpus de blogs exemples d'aquests errors. L'etiquetatge proposat és extens i reflex de la diversitat dels nombrosos possibles errors comesos. L'error és un pas cap a l'aprenentatge.

**Paraules clau:** Adquisició de Segones Llengües, Espanyol com a Llengua Estrangera, Anàlisi d'errors, Taxonomia i Etiquetatge d'errors, Lingüística de Corpus, Corpus de blogs dels aprenents d'espanyol.

## **ABSTRACT**

In recent decades there has been a growing interest in learning Spanish as a foreign language. The impact on the Spanish society of socioeconomic and cultural events (internationalization of the Spanish economy, opening of Cervantes Institutes, the EU Erasmus student mobility program, language tourism, and greater interest in Hispanic culture) has brought about new lines of research arising from the teaching of Spanish as a foreign language. The present research tries to solve the difficulties in learning Spanish and serve as a guide for teachers to diagnose, classify and resolve problems that are characteristic of Spanish language learners. Phonetic, morphological, lexical, grammatical and pragmatic aspects of their mother tongue often interfere and hinder their learning of the Spanish language.

This study has been based on the idea that, on the one hand, a new sociocultural phenomenon such as blogs and their emergence in social media can be applied to the second language classroom. On the other hand, Applied Linguistics (especially corpus linguistics with its empiricist approach) is suitable for observing the errors of students in an informal setting and a subjective form of discourse. The research reviews different theories of second language acquisition, contrastive analysis, error analysis and interlanguage. The learning process is described, individual factors (age, aptitude, attitude, intelligence and personality) are analyzed, external (input, output and formal instruction) and internal (related to the individual's knowledge of the world) factors that can influence learning are likewise analyzed.

The research is oriented at different stages to collect, analyze and provide results from student compositions written in blogs. We use the blog as a written genre as it is a transparent medium as well as being simultaneously a medium for writing and publishing whose discursive features result in linguistic characteristics which reflect the personal, informal and spontaneous nature of the genre. For these reasons, the blogosphere is a successful system to observe the mistakes that learners of Spanish may make.

In particular, the research aims to design a methodology based on the principles of corpus linguistics at different stages, from the collection of the corpus, tagging and annotation (identification and classification of errors) and the extraction of results.

The main result of the thesis has been the creation of a taxonomy and error tagging system subdivided into four major subsections: lexical, grammatical, discursive and graphical errors. A total number of 17,827 errors contained in 766 compositions is distributed among these four subsections. Both total numbers and frequency of errors as well as percentages of each type of error are presented. Examples of such errors have been extracted from the corpus of blogs. The proposed tagging system is extensive and reflects the diversity of the many mistakes made by language learners of Spanish. Each error is a step towards learning.

**Keywords:** Second Language Acquisition, Spanish as a Foreign Language, Error Analysis, Taxonomy and Tagging of Errors, Corpus Linguistics, Corpus of Spanish Language Learner Blogs.



# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUCCIÓN**



# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática. (Dulay et. al., 1982, p.138)

En las últimas décadas ha habido un creciente interés por abordar la cuestión del error en el uso de segundas lenguas. La forma de analizar el error ha ido evolucionando paulatinamente con el tiempo. En las últimas décadas el error era considerado como negativo; más tarde, esas ideas, con el auge del enfoque comunicativo, dieron paso a una valoración del mismo, por considerarlo como un paso indispensable en el proceso de aprendizaje.

En la teoría conductista, Skinner (1957), considera que la formación de hábitos lingüísticos basados en la semejanza, no en el análisis, dan lugar al aprendizaje de la lengua. El error debía evitarse, para que no se fijara en la mente del estudiante. Al rechazar las producciones “incorrectas”, los errores se extinguen paulatinamente del repertorio del discente. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua materna se produce gracias al refuerzo sucesivo de las emisiones “correctas”. El aprendizaje de una segunda lengua, desde la perspectiva conductista, implicará la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo.

El modelo de enseñanza que se implementó fue el método audio-lingual que otorgó valor a la comprensión de la lengua hablada y a la producción oral de la misma.

Como reacción a este enfoque, surge la corriente mentalista, fundamentada en las ideas de Chomsky (1957). La misma postulaba que la estructura de la mente determinaba la de la lengua y que todas las lenguas humanas tenían en común ciertas estructuras.

Posteriormente, surgen las teorías cognitivas basadas en las reflexiones de Piaget (1953), cuyo objetivo fundamental era esclarecer el papel que desempeña el lenguaje en el desarrollo cognitivo. Sus planteamientos sobre los esquemas y las nociones de acomodación y asimilación tienen gran aplicación en la enseñanza de segundas lenguas.

Al error se le otorga cierta importancia y se considera necesario diseñar actividades en las que el alumno cometa errores y después sea capaz de reflexionar y corregirlos.

Las teorías de adquisición de la lengua materna y la concepción metodológica de la enseñanza de segundas lenguas guardan estrecha relación. Durante décadas se intentó explicar los procesos psicolingüísticos que ocurren en un estudiante en su tránsito hacia la competencia en una segunda lengua. Surge el análisis contrastivo. Los trabajos de Fries (1945) y Robert Lado (1957) marcan el inicio del modelo, cuyo postulado principal era comparar los dos sistemas lingüísticos involucrados, con el objetivo de predecir cuáles eran, por un lado, las estructuras que presentaban dificultades y que, por tanto, podrían considerarse errores potenciales, y, por otro lado, las que por asemejarse a la lengua materna, no debían presentar ningún tipo de dificultad.

Suponemos que el estudiante que se enfrenta con el idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que le sean diferentes le serán difíciles. (Lado, 1957, pp.2-3)

En este modelo se partió de la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua era automatizado y que todos los errores podrían predecirse y explicarse a partir de la interferencia de la lengua materna. El error se concibe como negativo y los expertos defienden que los errores se pueden predecir mediante la comparación sistemática de dos lenguas. El Análisis Contrastivo resultó insuficiente para explicar los errores de los estudiantes, haciéndose necesario desarrollar un modelo más eficiente en cuanto a describir y explicar la complejidad del proceso de adquisición de una segunda lengua. Quedó demostrado que no todos los errores eran explicables por razón de una interferencia negativa de la L1.

En el marco de diversas controversias, a partir de los años sesenta aparece el Análisis de Errores, un nuevo modelo de investigación inspirado en la lingüística generativa que acentúa el aspecto creativo de la lengua, elevando el rol del error. Se propone analizar y explicar los errores de los estudiantes a fin de descubrir sus causas e identificar los procesos psicolingüísticos que muestran estrategias universales de aprendizaje. El error deja de ser reprochable para pasar a ser necesario desde su concepción de indicador del proceso de aprendizaje. El análisis desarrollado en este modelo, como su nombre lo

indica, se concentraba exclusivamente en las producciones erróneas de los estudiantes. El cambio de perspectiva frente al error, conduce a un replanteamiento del tipo de análisis que se llevaba a cabo y es el mismo Corder quien plantea la necesidad de analizar no solo las producciones erróneas, sino también las acertadas. Corder (1991, pp.75-76) despenaliza el error y de nuevo lo eleva de estatus ya que considera que es un fiel indicador del proceso de aprendizaje.

Hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La "corrección" de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos. Por consiguiente, una mejor descripción de las oraciones idiosincráticas contribuye directamente a una explicación de lo que el alumno conoce y no conoce en un momento dado de su aprendizaje, y en último término debería capacitar al profesor no solo para suministrarle la información de que su hipótesis está equivocada, sino también el tipo correcto de información o los datos para que el alumno se forme un concepto más adecuado de una regla de la lengua objeto.

El análisis de interlengua se convierte en método de investigación lingüística a partir del año 1972, cuando Selinker, tomando los aportes de los estudios anteriores, diseña un modelo sustentado en su teoría en la que el estudiante de una segunda lengua construye su propio sistema lingüístico con elementos de la L1 y L2, pero con características particulares. De modo que el estudiante crea en su mente una lengua no real intermedia, que es la combinación de su lengua materna y la lengua que pretende aprender y en base a ese sistema opera cuando pretende expresarse en la L2.

Los errores son, ahora, la muestra de que el estudiante trata de crear una lengua, indicadores del estadio del proceso de construcción en que se encuentra. Procura describir el proceso de construcción analizando todas las estructuras de la actuación del estudiante, tanto las erróneas como las acertadas. Los estudios de interlengua han demostrado que quien aprende una segunda lengua pone en práctica una serie de estrategias, variables de un individuo a otro, las cuales permiten ir integrando a sus esquemas nuevas informaciones, a la vez que va sometiendo a prueba sus hipótesis. Entre las estrategias utilizadas se destacan: simplificación, hipergeneralización, fosilización y transferencia.

Los estudios en el marco del Análisis de Errores han permitido conocer mejor las dificultades de adquisición y la persistencia de ciertos errores de español en hablantes de diferentes lenguas maternas.

## 1.2. HIPÓTESIS

Esta tesis parte de las siguientes premisas:

1. Aprendemos de nuestros errores y por lo tanto, el error es un hecho positivo y necesario para el aprendizaje.
2. El tratamiento del error y su didáctica ocupan un lugar primordial en los estudios relativos a la adquisición de una segunda lengua.
3. Los errores revelarán el proceso de aprendizaje. Los estudiantes suelen cometer los mismos errores en los mismos estadios del aprendizaje.
4. La recopilación de un corpus escrito de diferentes aprendices constituye un método adecuado para llevar a cabo un etiquetado de errores.
5. El análisis del corpus proporcionará evidencias sobre los errores y la repetición de los mismos para poder diseñar una taxonomía minuciosa de los errores.
6. Los resultados obtenidos del corpus constituyen una buena base de datos para la investigación y, por lo tanto, para la categorización de los errores.

## 1.3. OBJETIVOS

La presente investigación trata de ser una aportación a la Lingüística Aplicada con relación al Análisis de errores, a su etiquetado y a su descripción.

Para la consecución de este objetivo principal, nos fijamos unos objetivos específicos en cada una de las etapas de la investigación:

1. En el proceso de **recopilación y diseño del corpus** nos marcamos como objetivo principal el siguiente:

- Disponer de una colección de materiales de español producidos por estudiantes extranjeros que estudian español como segunda lengua.

Como objetivos específicos destacamos:

- Organizar y clasificar los textos producidos por nuestros alumnos en sus blogs.
- Presentar este corpus inicial como punto de partida para futuras investigaciones.
- Conocer los diferentes modelos de etiquetado en el análisis de errores.

2. En el proceso de **análisis del corpus** definimos como objetivos:

- Utilizar herramientas informáticas para el etiquetado de errores.
- Extraer información lingüística general a partir del corpus presentado.

Como objetivos específicos:

- Diseñar una taxonomía de errores y su etiquetado.
- Extraer información lingüística que responda a:
  - ✓ ¿Qué tipos de errores son más frecuentes?
  - ✓ ¿Los errores son comunes a todos los cursos y estadios del aprendizaje?  
¿Qué diferencias de error encontramos al ser un grupo de informantes no homogéneo desde el punto de vista de lengua materna?
  - ✓ ¿La inseguridad propicia analogías con estructuras próximas o menos complejas o por el contrario favorecen el error por encontrarse ante una estructura de diario?
  - ✓ ¿En qué categorías gramaticales se concentran los errores?
  - ✓ ¿A qué estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas, pragmáticas corresponden esos errores?

3. Una vez analizado el corpus, a partir de los resultados obtenidos, nos marcamos como objetivos:

- Interpretar cuantitativa y cualitativamente los errores obtenidos en el análisis del corpus.
- Establecer conclusiones sobre el estado de la cuestión.
- Explicitar qué errores son más significativos en el aprendizaje del español.

## 1.4. ESTRUCTURA

La organización general de este trabajo se estructura en cinco partes. Tras el **capítulo 1**, en el que mostramos los objetivos y organización de la presente tesis, presentamos el **capítulo 2**, cuyo objetivo fundamental es mostrar los diferentes estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Este capítulo aporta diversas teorías y definiciones sobre la adquisición de una segunda lengua. Se presentan los factores que intervienen: individuales (edad, aptitud, actitud, inteligencia y personalidad), externos (el *input*, el *output* y la instrucción formal) e internos (relacionados con el conocimiento del mundo por parte del individuo). Las aportaciones de la psicolingüística, de la sociolingüística en la lingüística aplicada introducen el posterior resumen del análisis contrastivo, análisis de errores y por último presentamos las diferentes taxonomías y actuales clasificaciones de los errores.

El **capítulo 3** corresponde a la metodología. En él se describe el procedimiento que se ha seguido para la identificación, recopilación y clasificación de los resultados obtenidos. Basándonos en dichas evidencias presentamos una taxonomía que permite etiquetar los errores de los estudiantes cuando aprenden español.

Por otra parte, nos ocupamos de los Weblogs, su tipología, aplicación y repercusión en la llamada “blogosfera”.

En el **capítulo** ofrecemos el análisis del corpus así como el procesamiento estadístico de los errores mediante gráficos que nos permitirán observar el índice de error cometido. Concluimos nuestro estudio en el **capítulo 5**, en el que exponemos las conclusiones obtenidas y señalamos las futuras líneas de investigación y aplicaciones en la docencia.



# **CAPÍTULO 2**

## **MARCO TEÓRICO**



## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LINGÜÍSTICA APLICADA

En este capítulo centramos nuestra investigación en la disciplina de la Lingüística Aplicada, en su autonomía y en su estructura. Abordaremos los conocimientos teóricos de la Lingüística Teórica sobre el lenguaje. También analizaremos los factores externos e internos del cuerpo teórico.

Definiremos la Lingüística Aplicada en todas sus vertientes, desde sus disciplinas científica pasando por actividad teórica y práctica hasta la metodología de la lingüística encargada del estudio del lenguaje, con sus áreas de método como son, la teórica, la descriptiva, la histórica y aplicada. Apoyaremos este estudio con tablas para clarificar y clasificar las diferentes áreas y sus disciplinas incluidas en ellas. Toda esta investigación viene respaldada por la consulta de autores de diferentes teorías lingüísticas como, Robert B. Kaplan, T. Slama-Cazacu, Roberto Lado, C. Fries, F. Marcos Marín, entre otros.

La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, con un desarrollo autónomo, completamente estructurada y asentada entre las ciencias que se ocupan del lenguaje. Se apoya en los conocimientos teóricos, que ofrece la lingüística teórica sobre el lenguaje, donde diferentes factores de índole externa e interna han conformado un cuerpo teórico que sustenta la actividad investigadora de ámbitos tan diversos como la traducción automática, la planificación lingüística, la detección de anomalías del lenguaje, la lingüística computacional, la adquisición de la lengua materna o la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras; temas que, por otro lado, comparten un denominador común: constituyen problemas que plantea el uso del lenguaje dentro de una comunidad lingüística. De este modo podemos constatar que el objetivo principal de la LA es la resolución de los problemas lingüísticos producidos como consecuencia del uso del lenguaje en una comunidad lingüística.

Podemos definir la LA como una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y la práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística. Tal denominación obedece a una parcelación metodológica de la lingüística-disciplina

encargada del estudio del lenguaje y de las lenguas particulares-dentro de la cual podemos diferenciar cuatro grandes áreas identificadas por la finalidad de su objeto de estudio y por el método del que se sirven:

1. TEÓRICA: Estudio de los métodos para el análisis de las lenguas y la caracterización del lenguaje.
2. DESCRIPTIVA: Estudio sincrónico de las lenguas y de los subsistemas lingüísticos.
3. HISTÓRICA: Estudio diacrónico de las lenguas y de los subsistemas lingüísticos.
4. APLICADA: Estudio y resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística.

La distinción entre lingüística teórica y lingüística aplicada viene marcada por la frontera existente entre ciencia pura y ciencia aplicada, entre otras palabras, entre la búsqueda del conocimiento en sí mismo y la resolución de problemas reales; tal distinción ha sido históricamente operativa en el campo de las ciencias naturales, no tanto en el de las ciencias sociales y las humanas, en los que ha sido reiteradamente puesta en duda. La lingüística teórica no radica en el objeto (que sigue siendo el lenguaje) ni en el método sino en el propósito que mueve las investigaciones aplicadas: dar soluciones concretas a los problemas materiales del lenguaje y las lenguas. Así el conocimiento que se produce en este ámbito no es el fin en sí mismo de las investigaciones realizadas sino que con él se intentan solucionar problemas concretos del ámbito lingüístico.

Por tanto, los parámetros que definen la Lingüística Aplicada, según Slama-Cazacu (1984, p.14) y Payrató (1998, p.18), son los siguientes:

- a) La finalidad práctica es la que determina el carácter material del objeto de estudio.
- b) Se estudian los problemas que afectan al lenguaje en su realidad, considerando, pues, los aspectos externos inherentes a la actualización del lenguaje.

- c) Se utilizan los procedimientos de investigación más adecuados para solucionar los problemas de un campo lingüístico determinado.
- d) Tiene un carácter dinámico en el sentido de que pretende numerosas metas.
- e) Cada rama tendrá una terminología específica, diferente a la de otras ramas.
- f) Finalmente, la Lingüística Aplicada es multidisciplinar, en el sentido de que debe tenerse en cuenta el conjunto de todas las ramas, puesto que problemas de una rama pueden estar implicados con problemas de otra.

Robert B. Kaplan (1980) ofrece también los parámetros que definen la Lingüística Aplicada, y que podemos resumir en los siguientes:

- es un mediador entre la actividad teórica y la práctica
- es interdisciplinar
- es una actividad orientada a la resolución de problemas
- es científica y educativa

Los planteamientos de Slama-Cazacu y de Robert B. Kaplan pueden relacionarse de tal modo que se desprende que la LA es convergencia de múltiples teorías, actividades y se caracteriza por su complejidad, diversidad y dinamismo constante.

La acuñación del término de Lingüística Aplicada (LA) se fecha alrededor de 1940 y surgió como resultado de la necesidad de la enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras motivada por tres hechos históricos importantes y decisivos:

- En primer lugar, los cambios geográficos que desencadenó la Segunda Guerra Mundial generó la necesidad de una planificación lingüística que permitiera una comunicación internacional.

- En segundo lugar, el auge del estructuralismo norteamericano, que describía las estructuras sintácticas.
- Y por último, el conductismo, que valora la observación directa frente a los procesos mentales.

En 1941 se fundó el *English Language Institute* (ELI) en la Universidad de Michigan, centro estadounidense que se dedicaba a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y donde se publicó en 1948 la revista académica *Language Learning*. El término de LA aparece por primera vez como subtítulo de la revista. *A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, fue fundada por C. Fries y otros lingüistas anglosajones vinculados al Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan y cuyo director era Roberto Lado.

En la década de los cincuenta la LA comienza a ser relativamente autónoma de la lingüística en el sentido institucional. Destaca la obra de Uriel Weinreich (1953) *Languages in contact* tratando el bilingüismo e impulsando los estudios de la Sociolingüística. Por otra parte, en el año 1957 se creó la primera escuela de LA en la Universidad de Edimburgo, en el Reino Unido.

En un principio, el término se asoció exclusivamente a la enseñanza de las lenguas modernas y, más concretamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Asimismo, en 1964 se celebra el I Congreso de Lingüística Aplicada en Nancy (Francia)-organizado por la recién creada Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA)<sup>1</sup>- en el que se plantea como tema prioritario la enseñanza de lenguas vivas. El congreso de Nancy marca el comienzo de los estudios científicos en el ámbito de la Lingüística Aplicada a nivel internacional orientados a conseguir –en un primer estadio- homogeneidad y definición de conceptos y fronteras dentro de la disciplina. En este congreso es cuando la LA fue aceptada institucionalmente como dominio disciplinar. Bernard Pottier, primer presidente de AILA, apunta que en este congreso los temas principales fueron: automatización en lingüística (traducción mecanizada), enseñanza de lenguas e investigación coordinada en Europa.

<sup>1</sup> AILA. Association Internationale de Linguistique Appliquée. [www.aesla.uji.es/AILA](http://www.aesla.uji.es/AILA)

A este primer congreso, continuaron una serie ininterrumpida de congresos cada tres años cuyas últimas ediciones han tenido lugar en Tokio, Japón (1999), Singapur (2002), Madison, Wisconsin, EE.UU (2005); Essen, Alemania (2008); Beijing, China (2011), Brisbane, Australia (2014).

Casi de forma simultánea al primer congreso de AILA, al otro lado del Atlántico surgen algunas iniciativas paralelas: aparece una nueva publicación de carácter periódico, la *International Review of Applied Linguistics* (IRAL); y C. Fergusson funda el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C., responsable de la financiación y promoción de numerosos proyectos de investigación en el campo de la Lingüística Contrastiva. Algunos países de la antigua Europa del Este participaron en dichos proyectos durante los años sesenta y setenta.

En Cambridge, Inglaterra, la práctica de realizar congresos mundiales con un intervalo de tres años se inició en 1969 y fruto de estos congresos son dos nuevas disciplinas: la lingüística contrastiva y la psicología del aprendizaje de una segunda lengua. Los tres volúmenes, resumen de este congreso, fueron publicados en 1971 con los títulos: *Applications of linguistics* (ed. G. E. Perren J. L. Trim), *Papers in contrastive linguistics* (ed. Gerhard Nickel) y *The psychology of second language learning: papers from the second international congress of Applied Linguistics* (ed. Paul Pimsleur y Terence Quinn).

La fundación de asociaciones como AESLA (1982)<sup>2</sup>, Asociación Española de Lingüística Aplicada, Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)<sup>3</sup>, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)<sup>4</sup>, la celebración de congresos y creación de publicaciones periódicas como Cable, Revista Española de Lingüística Aplicada, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, Frecuencia-L, Carabela, Cuadernos Cervantes de la lengua española, contribuyeron de forma externa al auge y posterior consolidación de una disciplina que ha ampliado sus áreas de actuación conforme se ha ido desarrollando y que, en la actualidad goza de madurez científica y de aceptación internacional en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

---

<sup>2</sup> [www.aesla.uji.es](http://www.aesla.uji.es)

<sup>3</sup> [www.aepe.eu](http://www.aepe.eu)

<sup>4</sup> [www.aselered.org](http://www.aselered.org)

Podemos afirmar que hay un incremento de estudios de LA en nuestro idioma, así como un notable aumento de publicaciones de materiales didácticos. La aparición del Instituto Cervantes y el Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE) dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) marcan la importancia docente de la LA.

La Lingüística Aplicada, a lo largo de las cinco últimas décadas, ha ampliado sus horizontes mediante la inclusión sucesiva de nuevas áreas de interés; resulta lógico que la disciplina se amplíe conforme surgen problemas reales y necesidades de solución. A ello se refieren de forma explícita J. Sánchez Lobato y F. Marcos Marín (1988, p.159):

Los viejos son los de la enseñanza de la lengua materna o de otras lenguas, la traducción y la interpretación. A estos caminos ya bien recorridos se unen, como si fueran sus imágenes en un espejo, los nuevos correspondientes (...) La detección y corrección de anomalías de los hablantes en el uso de su lengua causadas por algún tipo de patología (...) La traducción por ordenador (...) El análisis y síntesis de habla (...)

Si bien la Lingüística Aplicada surgió vinculada exclusivamente a la enseñanza de lenguas vivas, en la actualidad abarca un conjunto de ámbitos cuyo propósito es la resolución de problemas, en los que el componente central es de tipo lingüístico, razón por la cual resulta natural y necesario que sea la lingüística la fuente principal de conocimientos aplicados a la resolución de dichos problemas. Sin embargo la complejidad y variedad de los factores implicados en cada uno de estos ámbitos obliga a que la disciplina acoja las aportaciones de otras áreas del saber (la psicología y la sociología principalmente), sin que por ello, y en ningún caso. El componente lingüístico quede relegado.

La fundamentación conceptual de esta disciplina ha sido llevada a efecto por varios lingüistas, entre los que podemos destacar a S.P. Corder (1973), T. Ebnetter (1982), T. Slama-Cazacu (1984); y en el ámbito hispánico, J.M. Vez Jeremías (1984), J. Sánchez Lobato y F. Marcos Marín (1988) y, más recientemente, M. Fernández Pérez (1996) y Ll. Payrató (1998), estudios que han vuelto a poner de manifiesto el carácter científico y autónomo de la Lingüística Aplicada.



La publicación de la obra de Corder *Introducción a la Lingüística Aplicada* (1973), tardíamente traducida al español (1992), constituye la primera fundamentación teórica de la disciplina centrada en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras y cuya vigencia no es discutible. Corder establece las coordenadas fundamentales:

La presente obra se refiere a la contribución que puede hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica –lingüistas, psicolingüistas (para solo mencionar los grupos más importantes)-a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra de lingüística aplicada (...) la lingüística aplicada presupone la lingüística teórica (ya que) no se puede aplicar lo que no se tiene (...) la Lingüística proporciona un cuerpo científico sobre la lengua, que puede guiar la actividad docente del profesor de lenguas. (Corder, 1973/1992, pp.10-11)

La Lingüística Aplicada se nutre del conocimiento que sobre la naturaleza del lenguaje ofrece la investigación lingüística, con el propósito de mejorar la eficacia de una tarea práctica en la lengua es el componente central –la lengua como reflejo de una cultura y de un determinado comportamiento social, claro está-; pero la complejidad intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera obliga a la interacción con otras disciplinas cuyas aportaciones son fundamentales: la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnología de la Comunicación, la Pragmática, el Análisis del Discurso y las Ciencias de la Educación. El siguiente esquema muestra cuáles son, en la actualidad, los principales ámbitos en los que la LA centra su interés.

**TABLA 1.** Ámbitos de la Lingüística Aplicada

<p><b>Psicolingüística</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología lingüística y neurolingüística</li> <li>• Trastornos del lenguaje y de la comunicación</li> <li>• Adquisición de la lengua materna (L1)</li> <li>• Aprendizaje/adquisición de lenguas segundas (L2) y lenguas extranjeras (LE)</li> </ul>
<p><b>Sociolingüística</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua, cultura y pensamiento</li> <li>• Variación lingüística</li> <li>• Contacto de lenguas</li> <li>• Disglosia, bilingüismo y multilingüisme</li> <li>• Política y planificación lingüística</li> </ul>
<p><b>Ingeniería Lingüística</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingüística matemática y computacional</li> <li>• Traducción automática</li> <li>• Lexicografía informática</li> <li>• Reconocimiento de voz</li> <li>• Tratamiento de textos</li> <li>• Corpus lingüístico</li> <li>• Terminología lingüística</li> </ul>

**Fuente:** Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 391-410.

La Lingüística Aplicada guarda estrecha relación con el modo real de funcionamiento de la lengua, busca la resolución de problemas concretos, bien en el campo de lo estrictamente lingüístico, bien en ámbitos en los que intervienen, además, otras disciplinas como la psicología o la sociología. Otro de sus rasgos definitorios es su carácter interdisciplinar; su campo de acción vendría delimitado por la zona de intersección de las diversas concepciones teóricas sobre el lenguaje humano y los planteamientos de otras disciplinas

que se ven en cierto modo involucradas en el tratamiento de algunas cuestiones relacionadas con el lenguaje. Otra característica es su dinamismo ya que no solo ha de seleccionar los hechos lingüísticos susceptibles de ser investigados, sino que, además, ha de definirse en función de esos mismos hechos.

Analicemos cada una de las características que hemos atribuido a la LA y veamos el alcance conceptual de esta disciplina:

- a) Disciplina científica: el carácter científico lo proporciona la existencia de unos métodos e instrumentos propios para llevar a cabo la investigación.
- b) Mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica: aplica un cuerpo doctrinal creciente de conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y educativos a la resolución de problemas reales.
- c) Interdisciplinar: el carácter multifacético y poliédrico de los problemas de que se ocupa hace imprescindible la adopción de las aportaciones de otras disciplinas.
- d) Orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje: todos y cada uno de los problemas de los que se ocupa tienen como denominador común el componente lingüístico.

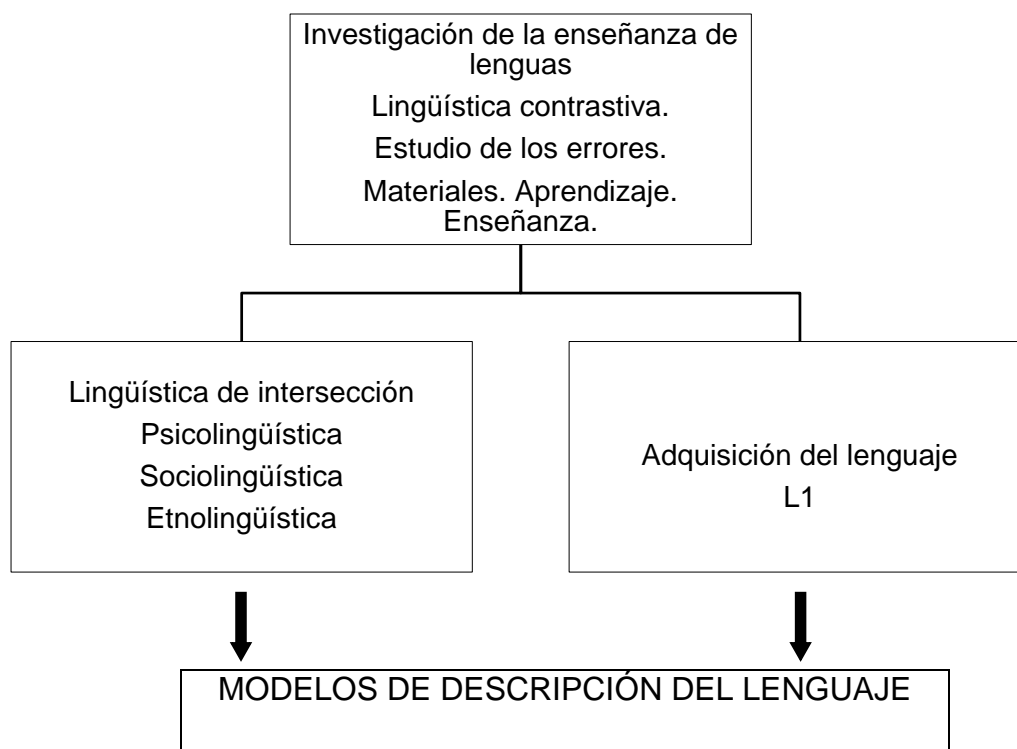
En lo que se refiere a las relaciones existentes entre la lingüística pura y la aplicada constituyen orientaciones complementarias desde el momento en que la primera proporciona, generalmente, el marco teórico necesario para que la segunda pueda alcanzar los objetivos que persigue. En este sentido hay que mencionar la postura de Ebnetter (1982) para quien la LA es una *lingüística de intersección* que ha de partir de los modelos y teorías proporcionados por la lingüística pura a fin de resolver los problemas prácticos que se le plantean. Así, Ebnetter califica de *aplicado* dos aspectos. Uno supone la aplicación de modelos lingüísticos en otros dominios científicos. Sería el resultado de la confluencia de la lingüística por un lado, y la psicología, sociología y etnología por otro; es decir, la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, etc. que por su propio interés e idiosincrasia deben ser tratados de manera más específica. La psicolingüística abarca todo lo relacionado con los trastornos del lenguaje y de la comunicación, la

adquisición de la lengua materna (L1) segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE). La Sociolingüística por su parte, tiene que ver con la lengua, cultura y pensamiento de una sociedad. Su campo de estudio es la variación lingüística, el contacto de las lenguas, el bilingüismo y multilingüismo.

Todo esto muestra que el futuro de la Lingüística Aplicada está en su carácter interdisciplinar. No obstante, a pesar de la diversidad de temas por los que se interesa la Lingüística Aplicada, el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua constituye el área de estudio más importante.

El otro aspecto de la Lingüística Aplicada supone trasladar los planteamientos de la lingüística de intersección a la enseñanza de lenguas. Esta concepción se sintetiza en un esquema de Ebnetter (1982, p.16), que a continuación presentamos:

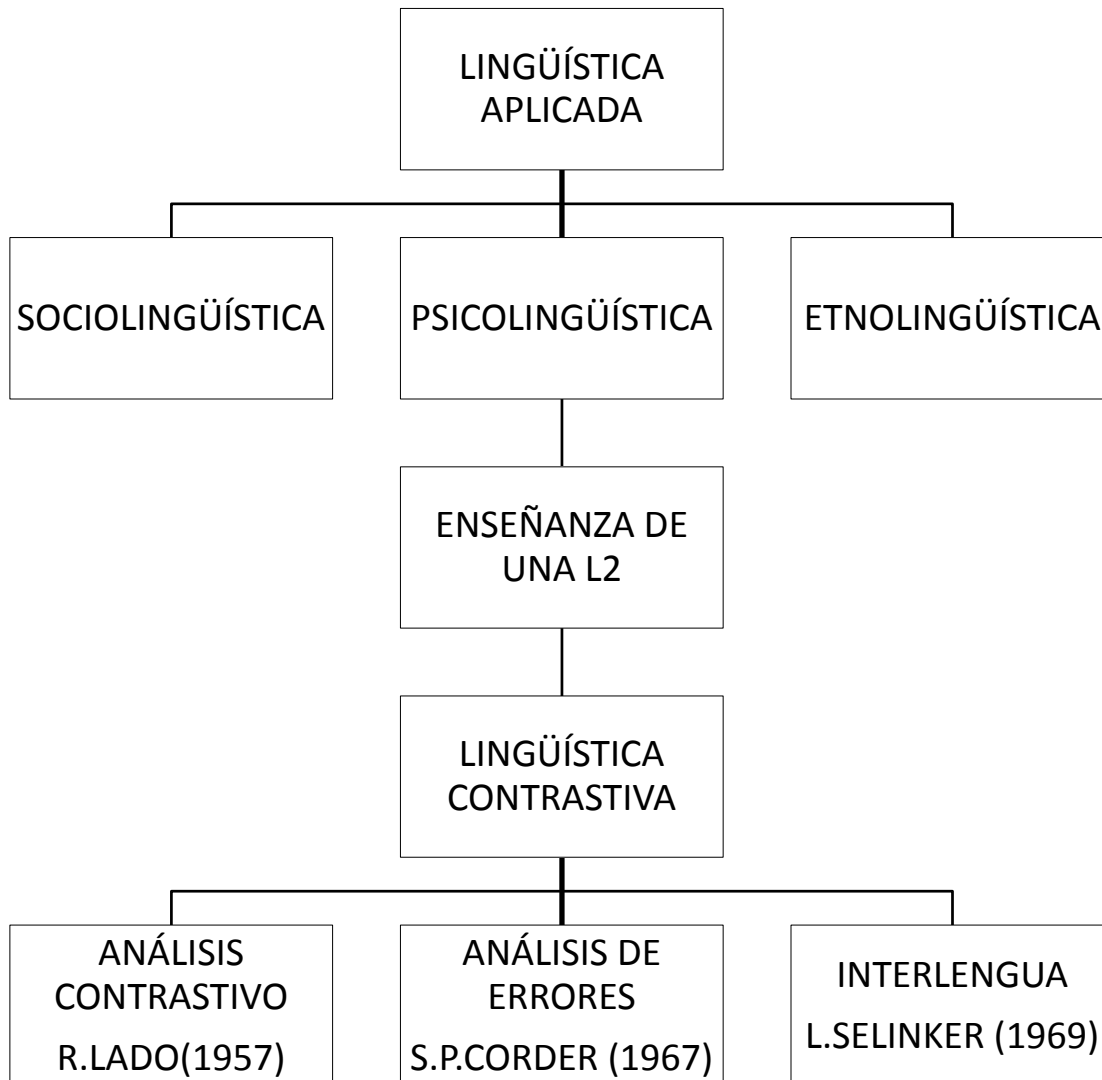
**FIGURA 1.** Modelos de descripción del lenguaje



**Fuente:** Ebnetter, T. (1982). *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos. p.16.

Siguiendo en esta línea podemos mostrar otro cuadro esquemático que ofrece Santos Gargallo (2004) que muestra la aportación de las diferentes disciplinas ya nombradas por Ebnetter.

**FIGURA 2.** Aportaciones de la Lingüística Aplicada.



**FUENTE:** Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 391-410.

Es importante señalar que el ámbito de la Lingüística Aplicada no se restringe solo y exclusivamente a la adquisición de la lengua materna y a la enseñanza de segundas lenguas aunque ese es el campo que nos ocupa. Corder (1992) considera que la

aplicación del conocimiento lingüístico no es un estudio teórico, de manera que el lingüista hace uso de las teorías pero no es el productor de ellas. Otros autores como Slama-Cazacu se refieren a la necesidad de que la Lingüística Aplicada parta de unos presupuestos teóricos. Así pues, se define como una ciencia que supone una elaboración teórica y, al mismo tiempo, una verificación práctica de los resultados obtenidos en la investigación.

L'object de la LA consiste donc à recueillir ou à réélaborer, à classer et systématiser, par des recherches scientifiques spéciales, les faits de langue et les principes de fonctionnement de la langue, nécessaires à des buts pratiques dans les situations respectives (Slama-Cazacu, 1984, p.18)

En síntesis, la Lingüística Aplicada centra su trabajo en campos tan diversos como la adquisición de lenguas (materna y extranjera), las patologías del lenguaje, la planificación lingüística, la traducción, la lingüística computacional y la lexicografía.

## **2.2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Seguidamente trataremos sucintamente las principales teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras y en concreto, la adquisición del español. En este capítulo pretendemos ofrecer una visión general de las aportaciones ofrecidas por la Psicolingüística y Sociolingüística así como de las diferentes estrategias de aprendizaje y recursos que disponemos para la enseñanza de la lengua española.

### **2.2.1. Teorías sobre la adquisición de lenguas.**

Cuando se aprende una segunda lengua ya se poseen, en general, una serie de recursos y de hábitos lingüísticos perfectamente organizados por lo que, el aprendizaje se ve impulsado por la acuciante necesidad que origina el no disponer de un modo eficaz y concreto de comunicarse.

Ya hemos apuntado anteriormente que la Lingüística Aplicada se define por una perfecta simbiosis de los aspectos teóricos y prácticos, ese doble carácter se manifiesta de forma evidente al abordar el tema de la enseñanza–aprendizaje de lenguas segundas. Así, los

distintos modelos teórico lingüísticos han expuesto, cada uno desde su peculiar metodología, sus planteamientos acerca de cómo se ha de desarrollar tal proceso. En los últimos años han tenido especial relevancia los postulados según los cuales el aprendizaje de una segunda lengua no supone solo la adquisición y dominio de un sistema lingüístico, sino que es necesario conocer también los múltiples factores comunicativos que favorecen el que un intercambio lingüístico pueda llegar a buen término. Desde este punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas ha de tener en cuenta tanto la *dimensión cognitiva*, centrada en la transmisión de conocimientos y en la asimilación por parte del alumno de una competencia lingüística, como en la *dimensión pragmática*, que atenderá a la adquisición y puesta en práctica de formas de comportamiento comunicativo. La transmisión de una segunda lengua ha de hacerse, por tanto, atendiendo a los aspectos que hemos citado anteriormente y aplicando una metodología adecuada.

Diane Larsen–Freeman y Michael Long (1994, p.207) hablan de tres teorías para adquirir una segunda lengua: **nativistas, ambientalistas e interaccionistas.**

#### **2.2.1.1. Teorías nativistas.**

La adquisición de una segunda lengua (ASL) se explica en base al “talento biológico innato que permite el aprendizaje” (Larsen–Freeman y Long, 1994, p.207) es decir, basándose en las características de la propia lengua y en su naturaleza sistemática.

*Verbal Behaviour* de Skinner y *Review of verbal Behavior* de Chomsky, en 1959 abrieron el debate sobre la naturaleza del ASL. El conductismo explica los comportamientos de un individuo como respuesta a los estímulos externos que el individuo percibe. A partir de esta premisa, se considera que hablar una lengua es el resultado de responder a un estímulo. De modo que el individuo percibe las lenguas y las imita. A mayor repetición, mayor imitación y, como consecuencia podremos hablar de mayor aprendizaje. Esta teoría plantea diferentes fallos, puesto que en la lengua materna (LM) observamos que los niños cometen errores que son explicados por la naturaleza del lenguaje y por estructuras cognitivas.

Chomsky afirma que el ser humano nace con la capacidad innata de aprender lenguas y considera que los individuos poseen un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje

(DAL) que es una especie de procesador mental que permite recibir información externa y relacionarla con una estructura gramatical universal. Este dispositivo permite diferenciar el habla de otros sonidos, organizar y estructurar diferentes categorías lingüísticas para un uso adecuado del sistema lingüístico, por último la facultad de comunicarse con precisión y exactitud.

### 2.2.1.2. Teorías ambientalistas

Este tipo de teorías abren un nuevo debate en relación a la ASL. ¿Qué prioriza en la ASL, las relaciones socioculturales del ser humano o la influencia de la cognición interna? Los ambientalistas defienden que la lengua se adquiere a partir de las relaciones sociales y los diferentes tipos de comunicación que se desprenden de esas relaciones de tal modo, que las dotes innatas ya no son necesarias.

La educación institucional o la propia experiencia fundamentan la adquisición de una lengua. Las teorías ambientalistas defienden que la adquisición de una lengua es el resultado de las relaciones sociales y los diferentes tipos de comunicación que derivan de esta.

Larsen-Freeman (1994, p.233), distingue tres tipos de modelos que intervienen en la ASL:

- a) **Modelo de aculturación.** Este modelo gira entorno a aquel proceso gradual por el que pasa el aprendiz hasta que se adapta a otra cultura. Es un contacto directo y continuo pero no implica el abandono de los patrones de la cultura de origen. A mayor aculturación, o asimilación de la otra cultura, mayor adquisición de la lengua. Santos Gargallo señala que:

[...] lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, solo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes. Para ello, hay muchos factores que influyen a lo largo del proceso de aprendizaje, algunos de ellos son: la idea que tiene el estudiante sobre la lengua que está aprendiendo, la motivación, el nivel socioeconómico o cultural, las tradiciones culturales, la tolerancia y la visión de futuro compartido. (Santos Gargallo, 1999, p.30)

- b) **Modelo de desnativización.** La asimilación de los patrones culturales nuevos conducirá al aprendiz a un proceso que lo alejará de su comportamiento y



pensamiento nativo. Este proceso a su vez, acercará al individuo al aprendizaje de la L2.

- c) Modelo de acomodación.** La motivación que tenga el aprendiente va a variar dependiendo de si es integradora, instrumental o de supervivencia. Si la motivación del individuo es alta, el grado de adquisición de la L2 será mayor que si el individuo está arraigado a su comunidad puesto que en este segundo caso, presentaría menor motivación.

Kim Griffin (2005, p.43) esquematiza esta idea en la siguiente tabla.

**TABLA 2.** Identificación étnica y motivación relacionada con la ASL.

	<b>Alta motivación</b>	<b>Baja motivación</b>
<b>Identificación con el propio grupo</b>	Poca	Mucha
<b>Comparación Inter-étnica</b>	Favorable	Desfavorable
<b>Percepción de vitalidad etnolingüística</b>	Poca	Mucha
<b>Percepción de límites de propio grupo</b>	Blandos/abiertos	Duros/cerrados
<b>Identificación con otras Categorías</b>	Mucha	Poca

**FUENTE:** GRIFFIN, K. (2005). Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L, Madrid: Arco-Libros.

### 2.2.1.3. Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas se basan en factores innatos a la vez que en los externos para explicar el aprendizaje de la lengua. Podríamos apuntar que son el resultado de la suma de las teorías nativistas y las ambientalistas.

Las teorías interaccionistas en la ASL difieren notablemente entre sí puesto que unas parten de los cambios diacrónicos de la lengua, otras surgen de los trabajos realizados en la psicolingüística experimental y la psicología cognitiva, como, por ejemplo, Clahsen, Meisel y Pienemann (1983), Pienemann y Johnston (1987), McLaughlin, Rossman y McLeod (1983), McLeod y McLaughlin (1986), McLaughlin (1987, 1990). Otras encuentran

su fundamentación en la Lingüística del habla y el análisis del discurso, como Hatch (1978), Hatch, Peck y Wagner-Gough (1979), Hatch, Flashner y Hunt (1986). Y, por último, estudios de orientación funcionalista, que influyeron en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, como es la teoría funcional-tipológica de Givon (1981).

La teoría de Givon pretendía ser una teoría que atendiera cualquier tipo de cambio lingüístico, incluida la adquisición. A partir de este objetivo, desarrolla un “análisis sintáctico funcional tipológico”. Es “funcional” porque una de sus ideas básicas es que la sintaxis emana de las propiedades del discurso humano y es “tipológico” porque tiene en cuenta un conjunto de lenguas (Givon,1981). Givon considera que tanto los hablantes como los sistemas lingüísticos pasan de un modo más pragmático de comunicación a un modo más sintáctico. Este proceso dirigido hacia la sintaxis actúa sobre una serie de rasgos contrastivos a través de las modalidades pragmáticas y sintácticas de la comunicación.

**TABLA 3.** Rasgos contrastivos, modalidades pragmáticas y sintácticas de la comunicación.

<b>Rasgos del modo pragmático</b>	<b>Rasgos del modo sintáctico</b>
Expresiones tema-comentario	Expresiones sujeto-predicado
Relaciones proposicionales por simple yuxtaposición o mediante conjunciones	Relaciones proposicionales mediante mecanismos gramaticales (uso de adverbiales o relativas)
Habla lenta.	Habla rápida
Contornos de entonación simples en expresiones cortas	Contornos de entonación simples en expresiones largas
Ratio más alta de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales simples	Ratio más baja de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales compuestas
Ausencia de morfología gramatical	Presencia de morfología gramatical

**FUENTE:** Givon, T. (1985): “Function, structure and language acquisition” en Slobin D. (ed.). *The cross-linguistic study of English acquisition*. Lawrence. N.J. p.p.1005-1028.

Klein (1986) propone una síntesis de las principales investigaciones y las ordena bajo cuatro aspectos: **la hipótesis de identidad, la teoría de la monitorización, el modelo de análisis contrastivo y el modelo de análisis de errores.**

#### 2.2.1.4. Hipótesis de identidad

La hipótesis de identidad, también conocida como hipótesis de construcción universalista, o como  $L1 = L2$ , está basada en teorías mentalistas. Esta hipótesis defiende que quienes aprenden una L2 organizan activamente lo que oyen y hacen generalizaciones sobre su estructura del mismo modo que los niños que aprenden la L1, por lo que el curso del proceso se ve determinado por las propiedades estructurales de la L2 y del sistema de aprendizaje. De manera que las estrategias que emplea el sujeto que aprende son similares a las empleadas por el niño. El estudiante de L2 tendría un tipo específico de organización mental que le llevaría a utilizar solo una clase limitada de estrategias para producir elocuciones en una lengua extranjera dada. El desarrollo sintáctico de las estructuras de la lengua meta es gradual, primero las estructuras básicas y luego las sujetas a transformación. El aprendizaje de la lengua procede del ejercicio del estudiante de aquellos procesos en la forma de reglas sintácticas que gradualmente organiza y añade a medida que va oyendo la nueva lengua.

Según esta perspectiva, los errores de los aprendices de una L2 son prácticamente idénticos a los que cometen los niños que aprenden esa misma lengua como primera. Esta hipótesis no tiene en cuenta diferencias contextuales y procesales que caracterizan la L2 sino que afirma que la L1 y la L2 corresponden a un único proceso gobernado por las mismas leyes.

Klein (1986) destaca cinco restricciones a esta hipótesis:

- La L2 se procesa cuando la L1 ya está más o menos consumada, mientras que la L1 se forma en el momento en que se procesa el desarrollo social y cognitivo del niño.
- En la L1 la pronunciación de los hablantes depende de las regularidades segmentales y prosódicas del grupo lingüístico al que pertenece mientras que en la L2 el acento puede ser influido por la L1, lo que puede generar una variante diferente tanto de la de quien enseña el idioma como de la nativa.
- Hay una correlación entre la L1 y la L2 si atendemos al orden de adquisición de las estructuras interrogativas, negativas y a la adquisición de algunos morfemas.

- La adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 tienen en sus estructuras internas variantes en lo que se refiere al modo como se desarrolla el aprendizaje.
- Hay semejanzas y diferencias entre L1 y L2, sin embargo es posible desarrollar una teoría uniforme para ambos procesos.

### **2.2.1.5. Teoría de la monitorización**

Krashen (1982,1985) explica esta teoría fundamentándola en cinco hipótesis.

#### **a) Hipótesis de la diferencia entre adquisición y aprendizaje**

Krashen (1982,1985) afirma que el dominio de una lengua extranjera implica dos alternativas que establecen por sí mismas una dicotomía: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición se refiere a la forma en que las habilidades lingüísticas se interiorizan de modo espontáneo, es decir para que el proceso de adquisición se ponga en marcha no se requiere una instrucción particular sino una larga exposición a su uso en las variadas situaciones en que esta se da en la vida real y la necesidad de comunicación es lo que promueve el proceso; ya el aprendizaje, es un proceso abierto a un influjo sistemático e intencionado que se efectúa bien a partir de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual, cuando el fundamento lingüístico ya está establecido. Lo que define el proceso de adquisición, por tanto, diverge considerablemente de lo que define el proceso de aprendizaje. La adquisición evidencia una exposición a una interacción oral que inserta al hablante en el mundo de manera informal que desarrolla la llamada competencia adquirida, mientras que el aprendizaje parte del conocimiento de las reglas y es resultado del proceso de captación de los elementos de una lengua de modo consciente y desarrolla la competencia gramatical. Krashen (1982,1985) otorga mayor importancia al proceso de adquisición, y relega el proceso de aprendizaje al papel de base sobre el que trabaja el monitor. Los dos procesos pueden ser simultáneos pero la adquisición no depende del aprendizaje.

#### **b) Hipótesis del orden natural**

Atendiendo a los procesos de adquisición para la consecución de la competencia deseada en la lengua meta, Krashen (1982,1985) observó que había un orden natural en la aparición de ciertos rasgos formales en la producción lingüística que no se correspondía

con el orden establecido en los programas académicos ni a la lengua materna que tuvieran los alumnos. De manera que se establece que algunas formas gramaticales de la L2 son adquiridas primero, mientras que otras lo son algún tiempo más tarde. Esa hipótesis parece indicar también un fenómeno universal y prevé una correlación entre el orden de adquisición de las reglas de la lengua y el grado de corrección en su uso. Si se admite la hipótesis del orden natural, hay que tener en cuenta también que para que el aprendizaje de una L2 se efectúe, se tendrían que ordenar las estructuras gramaticales que serían enseñadas en la secuencia en que son adquiridas en la L1. Para ello sería necesario, no obstante, que este orden natural hubiera sido científicamente probado en todas las lenguas.

Sin embargo, aunque hay investigaciones sobre el problema, estas abarcan pocas estructuras en algunas lenguas de las más estudiadas, por lo que estas informaciones no son suficientes para servir de base para la elaboración de materiales de enseñanza de L2.

### **c) Hipótesis del *input***

Esta hipótesis está basada principalmente en la observación del proceso de adquisición y no en el de aprendizaje. Responde a la fórmula  $i + I$ , que supone que el estudiante ha adquirido un determinado nivel de competencia que le permite entender un determinado *input*, pero si en esta fase recibe un *input* cuya complejidad supera la capacidad actual de comprensión, entonces se dará la adquisición, es decir,  $i + I$ . Propone que es la comprensión de los mensajes transmitidos a través de formas lingüísticas nuevas (orales y escritas) la que permite el desarrollo lingüístico; prevé también que la fluidez en el habla no puede ser enseñada y que el individuo solo habla cuando se siente apto para hacerlo, lo que acaba por implicar las variables individuales. Con respecto a los errores típicos de la producción lingüística de los primeros estadios se menciona que se corregirán a lo largo del tiempo por medio de una mayor exposición a la lengua, lo que dependerá también de la cantidad y calidad del *input* suministrado al aprendiz. Para que el *input* sea óptimo debe ser comprensible, interesante y pertinente y ser ofrecido en cantidad o en cantidad suficiente y no ser secuenciado gramaticalmente.

#### d) Hipótesis del monitor

Esta hipótesis está basada en el aprendizaje y defiende que el conocimiento consciente de reglas gramaticales actúa como un mecanismo de control que administra el rendimiento del lenguaje y lleva al hablante a autocorregirse si es necesario. El monitor hace referencia a un mecanismo interno en la mente del estudiante que podría equipararse a una conciencia lingüística. Este mecanismo se preocupa por la corrección lingüística y se activa cuando se produce un desvío de la norma. No obstante, el monitor solo actúa si se dan estas tres condiciones:

- a) que se disponga de tiempo suficiente
- b) que se preste mayor atención a la forma que al contenido que se está transmitiendo
- c) que se conozcan las reglas de la gramática.

Estas tres condiciones son necesarias, pero no suficientes para que el monitor se active, su función es limitada porque según la teoría de Krashen (1982,1985), el aprendizaje no produce adquisición; la hipótesis predice que el grado de utilización consciente del monitor por parte de los hablantes será variable y dependiendo de la intensidad con que se le utiliza, se puede acelerar o retardar el proceso de aprendizaje de la L2

#### e) Hipótesis del filtro afectivo

Atribuye un papel importante en el proceso de adquisición a factores externos al propio proceso, tales como la motivación intrínseca para aprender la lengua o el grado de ansiedad y autoconfianza, por ejemplo. Considera que el *input* comprensible es necesario para la adquisición de la L2, pero no suficiente, una vez que el receptor necesita estar abierto al *input*. El filtro afectivo es una barrera mental que puede impedir o fomentar la adquisición del mensaje recibido. Cuando el filtro afectivo está cerrado, el receptor puede entender lo que lee o escucha pero eso no resulta en adquisición de estructuras, y puede incluso llevar a la fosilización<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La fosilización es un fenómeno que no aparece en la L1, pero es frecuente en la L2. Las causas de la fosilización pueden abarcar desde la afinidad que se establece entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta, hasta el tipo de docencia que se aplica.

Por otra parte, cuando el filtro afectivo está abierto, el receptor se inserta en el mensaje de tal modo que temporalmente se olvida de que está escuchando o leyendo otro idioma y de este modo facilita la adquisición de las estructuras. Se puede decir, entonces que el ambiente en que se desarrolla el aprendizaje debe ser motivador, estimulante y desprovisto de ansiedad.

#### **2.2.1.6. Modelo de Análisis Contrastivo (AC)**

La propuesta del Análisis Contrastivo se fundamenta de un lado, a partir de la perspectiva psicológica relacionada con su concepción de la adquisición de la lengua en el conductismo y de otro, en el estructuralismo, usándolo como modelo de descripción lingüística. (Cfr. Lado, 1957)

Para los conductistas el aprendizaje de la lengua se basa en la adquisición de unos hábitos de comportamiento, de una capacidad de respuesta lingüística delante de los estímulos -lingüísticos o no- del contexto. Lado, padre del AC, extenderá al aprendizaje de segundas lenguas el principio de que en todo proceso de aprendizaje se tiende a reutilizar los conocimientos y habilidades adquiridas previamente, de manera que los conocimientos previos se transferirán sobre los nuevos.

La lingüística estructural aporta al AC un modelo de descripción de la lengua que pretende ser coherente, exhaustivo y universal. Lado (1957), recoge las aportaciones de Fries (1945), pues este modelo le permitirá hacer descripciones homogéneas de lenguas diferentes y a su vez podrá comparar con rigor científico las producciones lingüísticas en cualquier lengua.

El aprendizaje de una L2 será concebido como un proceso específico y diferenciado del aprendizaje de la lengua materna porque aportará al aprendizaje unos hábitos de comportamiento lingüístico diferentes que se habrán de añadir a los que se han adquirido en la lengua materna y que se tendrán que mantener separados. El aprendizaje será visto como un proceso contradictorio en que el aprendiz tenderá a transferir en un sistema nuevo y diferente del que ya conocía, unos hábitos lingüísticos solo válidos para su lengua materna.

El Análisis Contrastivo propone comparar la lengua materna con la segunda lengua. Cuando las estructuras de las dos lenguas no coincidan, se podrá prever que el alumno tenderá a transferir a la L2 los hábitos lingüísticos aprendidos en su lengua materna. En los espacios en que haya coincidencia, la transferencia favorecerá al aprendizaje de la segunda lengua.

El conocimiento de las dos lenguas permitirá ver cuáles son los puntos conflictivos en el aprendizaje y anticiparse a los errores antes de que se produzcan.

#### **2.2.1.7. Modelo de Análisis de Errores (AE)**

El abandono del carácter predictivo del Análisis Contrastivo comporta un cambio en la estrategia de los estudiosos. Se observarán los errores cometidos por los alumnos en sus producciones y después se compararán los sistemas lingüísticos. Esta nueva actitud centra la atención en las producciones reales y este hecho hace evidente la insuficiencia del recurso a la transferencia de la lengua materna para explicar los errores. Por todo esto se hace patente que la complejidad de los problemas observados necesita una renovación de los modelos teóricos.

En este marco el Análisis de Errores se propondrá, por una parte, un objetivo teórico: explicar mejor los procesos de aprendizaje y por otra parte, un objetivo práctico: plantear propuestas pedagógicas fundamentadas. Para conseguirlo se centrará en el estudio de las producciones de los aprendices.

El modelo de Análisis de Errores supone que el proceso de aprendizaje determina una fase en la que los errores e intentos son inevitables y obligatorios. Tales errores e intentos constituyen lo que Corder (1971) denominó “dialecto transicional”, que va sufriendo una secuencia de cambios a la medida que se va efectivando el aprendizaje. El concepto de interlengua de Selinker (1972) da cuenta de esos estadios y es definido como un tipo de transferencias y estrategia de aprendizaje cuyos factores determinan ese dialecto transicional que parte de la L1 y va aproximándose a la L2.



## 2.2.2. Factores que intervienen y determinan la adquisición de una lengua.

Selinker (1972, p.213) afirma que “*no se puede aceptar una teoría de aprendizaje de segundas lenguas que no reserve un lugar prioritario a las diferencias entre aprendices*”. Los factores que intervienen y determinan la ASL son numerosos y variados. Stern (1983, p.338) recoge los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y las relaciones que existen entre ellos, y que han dado lugar a los diferentes modelos de aprendizaje.

### 2.2.2.1. Factores individuales

#### a) Edad.

La edad adecuada para la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) ha sido un tema muy debatido a la vez que uno de los factores más estudiados por su grado de complejidad y relación con el resto de los factores que intervienen en la ASL.

Este debate ha abierto una gran controversia entre diferentes investigadores y las teorías que estos defienden. Por una parte, hay teorías que defienden el aprendizaje de una lengua como proceso único donde se puede concluir como niño o como adulto. Hay que puntualizar que los adultos aprenderían con mayor facilidad. Estas teorías defienden que la edad no afecta al resultado del aprendizaje (Genesee, 1976,1988) pero sí al ritmo. De modo que, a mayor madurez cognitiva y mayor experiencia, mayor adquisición (Ausubel, 1964, p.421).

Otras teorías señalan que podemos encontrar diferentes dificultades en cada una de las parcelas del aprendizaje y la edad en la que se aprende. Hatch (1983) y Mc Laughlin (1984) afirman que los adultos suelen tener obstáculos a la hora de adquirir una L2, principalmente en la fonología. Rod Ellis (1994, p.492) apunta que la adquisición de la pronunciación es, sin lugar a dudas, un factor beneficiado por la edad temprana. Por otra parte, Larsen-Freeman y Long (1994) observan que los adultos superan a los niños en sintaxis, en negociación de significado y, consecuentemente, logran mejor *Input*.

Por último señalaremos las teorías que defienden que los niños suelen ser más aventajados principalmente en las últimas etapas de la ASL. Algunos educadores como

Erasmus, Montaigne o Locke se mostraron a favor de comenzar el aprendizaje a una edad temprana.

Desde el punto de vista de la Neurolingüística, se ha hablado de un “periodo crítico”, donde el individuo era capaz de aprender con mayor facilidad otras lenguas, pasado ese periodo esa destreza desaparecía por la pérdida de plasticidad cerebral. Ese periodo correspondería a los años previos a la pubertad, puesto que es un periodo biológicamente activo en el desarrollo lingüístico. Penfield y Roberts (1959) afirman que el cerebro de un niño es mucho más receptivo que el cerebro de un adulto en el desarrollo de los mecanismos lingüísticos. Larsen-Freeman y Long puntualizan que las razones son teóricas y prácticas:

[...] desde un punto de vista teórico, los que han concluido a partir de los datos que los niños y los adultos emprenden la adquisición de distinto modo y / o consiguen diferentes resultados, proponen mecanismos y procesos de aprendizaje distintos para unos y otros. Y a la inversa, los teóricos que opinan que los niños y los adultos pueden lograr una ASL similar, propondrán algo así como un modelo según el cual la L1 = L2, y donde funcionen los mecanismos y procesos de adquisición con independencia de la edad del aprendiz. (Larsen-Freeman y Long ,1994, p.139)

Schumann (1975) explica que los niños adquieren la segunda lengua antes por la mayor permeabilidad social y emocional que presentan ante la influencia de las lenguas.

Como hemos podido comprobar nos encontramos ante una controversia que como señala Stern (1983, p.366) no ha servido para esclarecer ni determinar a qué edad debe iniciarse la enseñanza de una lengua extranjera. No obstante podemos afirmar que es un factor que interviene en el ritmo y en los resultados de la lengua meta.

### **b) La aptitud**

El concepto de “aptitud para las lenguas” correspondería a la velocidad con la que se adquiere la lengua meta, de modo, que es común afirmar que hay alumnos que tienen un don especial para aprender lenguas mientras que otros carecen del mismo. Ese “don” guarda una estrecha relación con el concepto de “habilidades especiales”, que han sido descritas y evaluadas con la ayuda de técnicas de medición por la Psicología Educativa.

Larsen-Freeman y Long (1994, p.152) recogen la definición del término “aptitud” que realiza Carroll:

El concepto de aptitud se corresponde con una noción que, cuando abordamos un ejercicio o un programa de aprendizaje específico, debe atribuirse al individuo, poseedor de una condición activa que le permite aprender –siempre que esté motivado y que tenga la posibilidad de hacerlo-. Se presume que esta capacidad depende de una cierta combinación de características más o menos constantes en el individuo. (Carroll, 1981, p.84).

Carroll propuso cuatro habilidades independientes para determinar la aptitud para la adquisición de una lengua extranjera. Posteriormente, Skehan (1989) las completa:

1. Habilidad para codificar la fonética: una habilidad para identificar sonidos distintivos, para establecer asociaciones entre estos sonidos y los símbolos que los representan y para retener tales asociaciones.
2. Sensibilidad gramatical: habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras (o de otras entidades lingüísticas) en las estructuras sintácticas.
3. Habilidad para aprender una lengua inductivamente: habilidad para inferir o deducir las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos siempre que se trate de muestras que permitan tales inferencias.
4. La relación entre la capacidad de aprendizaje lingüístico en la lengua materna y en la segunda lengua, que es semejante en cada persona.
5. Habilidad para manejar material descontextualizado, como el que se encuentra en tareas de uso formal del lenguaje: gramática, lectura, escritura o vocabulario.

Carroll diseñó junto a Sapon (1959) una prueba para llevar a cabo una técnica de medición de aptitud lingüística: *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* (1959). Fue elaborada para medir la aptitud de adolescentes y adultos en lengua extranjera y consta de cinco subtests:

1. Aprendizaje de números: los alumnos tienen que memorizar el nombre de ciertos números en un lenguaje imaginario, y anotarlos para hacer combinaciones nuevas que tienen que escuchar.
2. Escritura fonética: asociar símbolos gráficos y sonidos.
3. Pistas para la ortografía: detectar una palabra a partir de la interpretación fonética de la misma.
4. Palabras dentro de oraciones: identificar palabras o sintagmas en una oración cuya función sintáctica sea igual a la de otras estructuras distintas.
5. Pares asociados: estudiar cómo se traducen a una lengua artificial algunas palabras de su lengua materna durante un espacio corto de tiempo y después hacer un test de elección múltiple en el cual tienen que reconocer las traducciones.

Pimsleur (1966), por otra parte, diferencia tres componentes en el factor aptitud:

1. Inteligencia verbal: familiaridad con las palabras y capacidad de razonar analíticamente sobre el material verbal.
2. Motivación.
3. Habilidad auditiva.

La prueba de aptitud lingüística que diseñó *Language Aptitude Battery* (1966), (especialmente para adolescentes), consta de seis partes:

1. Puntuación media
2. Interés
3. Vocabulario
4. Análisis lingüístico

5. Distinción de sonidos
6. Correspondencia sonido/símbolo

Entre las pruebas de Carroll y la de Pimsleur (1966), encontramos similitudes:

1. Habilidad para reconocer y discriminar los sonidos del habla.
2. Habilidad para establecer relaciones entre sonidos y representación gráfica.
3. Habilidad para reconocer características formales de las lenguas: sensibilidad gramatical.

La mayoría de los estudiosos consideran que la aptitud es un factor aprendido y no innato. Neufeld (1978) opina que la habilidad para el aprendizaje de la segunda lengua depende de experiencias anteriores de aprendizaje y Krashen (1981) considera de igual modo, que la aptitud se relaciona exclusivamente con el aprendizaje, y no con la adquisición.

### **c) La inteligencia**

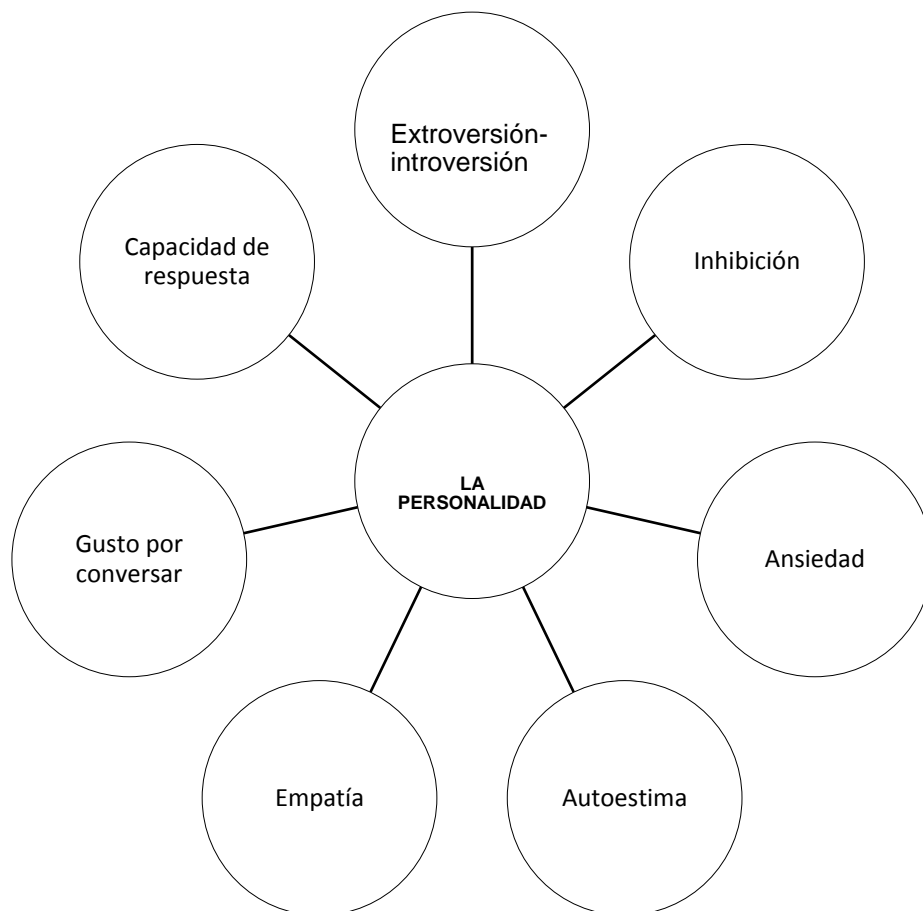
La inteligencia como conjunto de habilidades para procesar información lingüística de forma inductiva. Habilidad que aumenta con la edad del aprendiz y como consecuencia se desarrolla y amplía todo el conocimiento almacenado. Determinar el grado de inteligencia de un individuo presenta dificultad puesto que está sujeta a otros factores como la memoria, la atención, etc. Los diferentes test de inteligencia calculan diferentes aspectos como la capacidad de comprensión, la capacidad de relacionar conceptos o la capacidad de abstracción de los individuos. En el campo de la lingüística, contamos además con test que analizan la inteligencia verbal y valoran el grado de capacidad de aprendizaje de análisis lingüísticos. No obstante, Gardner (1983) considera que el ser humano tiene diferentes inteligencias que se desarrollan de diferente manera y por lo tanto, los test de inteligencia no pueden predecir en la totalidad de las habilidades el éxito del alumno.

**d) La personalidad**

La personalidad del alumno puede influir en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas pero la medición de este factor se hace a veces difícil así como la continuidad en la investigación, que es lo que determina su confiabilidad. Las características de la personalidad son más importantes en el proceso del aprendizaje, en la adquisición de habilidades de conversación e intercambio.

Podemos señalar diferentes rasgos o características de la personalidad que influirían en la adquisición de segundas lenguas:

**FIGURA 3.** Rasgos que influyen en la adquisición de segundas lenguas



**Fuente:** Elaboración propia (2015)

Extroversión-introversión. Se cree que los estudiantes introvertidos no aprenden tan rápido como los extrovertidos por las características asociadas a la extroversión, la actitud activa y la capacidad de arriesgarse. Esas características sin embargo, también pueden

perjudicar en proceso de aprendizaje y por lo tanto se consideraría que los alumnos introvertidos escuchan, piensan y aprenden igual o más que los otros.

Inhibición. Factores como el temor al fracaso, temor a sentirse inferior, temor a no sentirse del grupo, desconocimiento del grupo... pueden limitar o anular la participación en clase o la capacidad para expresar lo que han aprendido.

Ansiedad. Cada ser humano demuestra mayor o menor preocupación. Habrá menos aprendizaje cuando el grado de preocupación o angustia esté en su grado más alto. Cuando la ansiedad esté en un término medio puede beneficiar al aprendizaje en tanto en cuanto responda a la capacidad de correr riesgos.

Autoestima. El miedo al rechazo produce un fuerte impacto en el proceso de aprendizaje. El alumno debe sentirse orgulloso de sus habilidades y éxitos de aprendizaje.

Empatía. Para que el aprendizaje no fracase, la empatía es decisiva para percibir la experiencia subjetiva del aprendiz. Por otra parte, cuando se aprende una segunda lengua, los oyentes deben comprender las intenciones y emociones del hablante e intentar entender el mensaje.

Gusto por conversar. Esta capacidad, al igual que la extroversión/introversión puede repercutir de forma positiva o negativa en los resultados del ASL.

Capacidad de respuesta. Esta característica hace referencia a los mecanismos de respuesta de cada individuo producidos por factores internos y externos como la motivación.

### **e) La actitud**

Robert Gardner y Wallace Lambert en McGill University, en Canadá (Gardner y Lambert, 1972) y, posteriormente, Gardner y Smythe (1981), iniciaron los estudios sobre las actitudes sociales, valores y motivación de los alumnos con relación a otros factores individuales. La investigación se centra en los prejuicios, estereotipos y actitudes sociales hacia grupos étnicos, religiosos y lingüísticos. Gardner y Lambert centraron su atención en la actitud de los alumnos con respecto a las clases de lengua considerando las

actitudes hacia la comunidad y personas que hablan la lengua objeto de estudio, actitudes hacia el aprendizaje de lenguas en general y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

Burstall (1974) y otros como Spolsky (1969) consideran que hay otras causas que actúan como factores que influyen la actitud y motivación en la ASL.

En una situación típica de aprendizaje lingüístico hay una serie de personas que mantienen actitudes entre sí que pueden ser significativas: el aprendiz, el profesor, los compañeros y los padres del aprendiz y los hablantes de la lengua. Cada relación puede perfectamente revelarse como un factor que controla la motivación del aprendiz para adquirir la lengua. (Spolsky, 1969, p.273)

Centrándonos en estos factores citados por Spolsky, Larsen-Freeman y Long (1994:163) señalan varios factores que interferirían en la adquisición de segundas lenguas:

1. Los padres. Gardner and Lambert (1972) defienden que las actitudes de los padres hacia los hablantes de la segunda lengua se ven directamente reflejadas en los hijos. Feenstra (1969), reafirma lo dicho anteriormente y además considera que esas actitudes alteran el proceso de aprendizaje de esa lengua. Del mismo modo, Stern (1967) apunta que las actitudes de los padres hacia la lengua que sus hijos estudian determina directamente el éxito o el fracaso escolar.
2. Los compañeros. La influencia y actitudes de los compañeros en el aula es otro de los factores que influirá en el aprendizaje. Shuy, Wolfram y Riley (1967) estudiaron los dialectos sociales de Detroit y observaron que se agrupaban por sexo, edad y estatus socioeconómico, y la principal razón era la influencia de los compañeros.
3. El contexto de aprendizaje. Las actitudes de los alumnos hacia el contexto donde tiene lugar el aprendizaje puede ser determinante. Schumann (1977) afirman que si el programa del profesor no cumple las expectativas del alumno, los alumnos pueden tener actitudes negativas hacia la situación de aprendizaje hasta el punto de abandonar el estudio de la lengua.
4. Los profesores. Tucker y Lambert (1973) consideran que las actitudes de los profesores son decisivas para el aprendizaje del alumno. La actitud de los profesores, su personalidad, su estilo docente, los materiales didácticos de los que



se vale, la forma de dirigirse a los alumnos, etc, condicionará la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.

5. La etnicidad. Giles, Bourhis y Taylor (1977) afirman que el hecho de pertenecer a un grupo étnico determina las actitudes y el comportamiento hacia los que no son miembros del grupo y como consecuencia influye en el dominio de la segunda lengua. La teoría de la acomodación social de Giles (Giles y Smith, 1979) explica que durante la conversación se producen cambios en el habla que pueden traducirse en convergencia y estos cambios se traducirían como el deseo del hablante de pertenecer a la comunidad de los hablantes de la lengua meta. El hablante modifica su habla para parecerse más a los oyentes.

Por último, señalaremos que la actitud también puede variar de forma positiva o negativa dependiendo del éxito o fracaso obtenido del aprendizaje. Skehan (1989) confirma que el éxito actúa como recompensa y refuerza o aumenta la motivación y el fracaso disminuye las expectativas, el sentido de eficacia y la motivación global del estudiante.

#### **2.2.2.2. Factores internos**

Los factores internos están relacionados con todo aquello que abarca el conocimiento del mundo que posee el individuo, la lengua materna y la competencia lingüística de la misma. Estos factores centran su estudio en el procesamiento de la información en el aprendiz, la percepción individual que tiene del mundo que le rodea, cómo adquiere la información y cómo utiliza esa información en una situación determinada. Todo ello viene determinado por el estilo cognitivo del individuo. Es difícil y confuso medir el estilo cognitivo debido a que existe una singularidad en cada uno de ellos y como consecuencia será difícil precisar el grado de influencia en la adquisición de segundas lenguas.

Hay alumnos que captan la información relacionada con su entorno y reúnen datos. Estos alumnos estudian la lengua meta entendida como un todo, de forma estructuralista; mientras que hay otros que no relacionan el concepto con lo que rodea a dicho concepto y formulan reglas, estudian la lengua de forma analítica, palabra por palabra. Los primeros parece ser que se comunican mejor con la lengua meta, pero cometen más incorrecciones. Los segundos, piensan más aquello que van a decir, cometen menos incorrecciones pero presentan escasa fluidez.

La espontaneidad será otro de los factores a tener en cuenta, a mayor espontaneidad, menor reflexión, mayor número de errores.

### 2.2.2.3. Factores externos

Se refiere a los factores externos al individuo. Dichos factores establecen el ritmo y el grado de conocimiento de la lengua meta, entre otros. El *input*, el *output* y la instrucción formal son realmente determinantes.

#### a) *El input*

El *input* es fundamental en el aprendizaje de una L2, ya que es la entrada de información y responde a la siguiente cuestión: ¿Qué aprende el estudiante de L2? Pues para que el *input* logre su meta final debe ser entendido o absorbido (*intake*). Es esencial el contexto para el *input*, puesto que en los primeros estudios que se realizaron sobre la ASL se sobreentendía que la manera en que un estudiante asimilaba una L2 dependía únicamente del *input* que rodeaba al estudiante. Consistía en repetir lo que se oía o se percibía mediante el *input* para que después se consiguiera la L2.

No obstante, ni los aprendices de una L1 ni los de una L2 repiten lo que escuchan u observan, puesto que constantemente se cometen errores. Posteriormente, apareció una teoría nueva que contradecía a la anterior, en la que se entendía el *input* como la información que envuelve al estudiante que, al mismo tiempo, tiene una estructura paralela de la información abstracta y concreta con la que cuenta el aprendiz, y a través de las confrontaciones que el individuo efectúa logra asociaciones cognitivas, para que de un modo u otro se consiga establecer el uso de la lengua. En definitiva, se investigaban qué particularidades del *input* intervenían en un grado superior en la adquisición de la L2 para obtener un ambiente más adecuado y facilitar la ASL. Así pues, Krashen habla de la “hipótesis del *input*” con el fin de exponer cómo se obtiene una L2, subraya el hecho de que el *input* se debe entender de forma que comprender la lengua favorezca al aprendizaje de la lengua meta.

En relación a todo esto, Larsen-Freeman y Long (1994: 208) acuden a Chomsky para afirmar que el *input* “es degenerado en el sentido de que es inadecuado de diferentes maneras. Por lo general no contiene pruebas negativas o información para que el

aprendiz determine qué es lo que no se puede producir en una lengua dada”. Ejemplo de ello pueden ser las desigualdades de *input* entre la L1 y la L2. En una L1 el hecho de que no se acostumbre a corregir de forma evidente los errores gramaticales que cometen los niños, hallamos muchos profesores que modifican los errores del estudiante. Pero se demostró a través de los estudios que el habla que los adultos empleaban con los niños era distinta del habla normal, es decir, se realizaban ajustes para hacer más fácil la comprensión. Pese a que hay ciertos paralelismos entre el aprendizaje de una L1 y una L2 en lo referente al *input*, asimismo podemos ver diversas diferencias entre ambos. La edad es un elemento que establece el tipo de *input* que obtiene el individuo, por ejemplo en los niños lo que sucede es que aprenden la L1 con ese *input* modificado y adaptado para ellos. Aunque el *input* que envuelve al estudiante de L2 en un primer momento no ha sido realizado expresamente para él y únicamente en el caso en el que el interlocutor advierta la falta de comprensión del aprendiz de L2, en ese momento el *input* se cambia y este tipo de transformación dependerá del tema que se esté hablando y del conocimiento que tenga el estudiante de L2, es decir, cuando menor sea el desconocimiento del estudiante mayor cambio o transformación del *input*.

De esta manera, prosiguiendo con las diferencias de *input* entre la L1 y la L2, un *input* sencillo en la L1 sigue siendo correcto; no obstante en la L2 el *input* puede resultar incorrecto como se puede observar en el siguiente ejemplo:

- a) Primera comunicación entre un nativo y un estudiante de L2 con un conocimiento muy limitado de la lengua meta: “Me gustaría saber, solo te apetece, si quieres venir a tomar café” (El estudiante no comprende)
- b) Segunda comunicación: “Quiero tomar un café contigo” (Vuelve a fallar la comprensión)
- c) Tercera comunicación: “Tú tomar café” (El estudiante ha conseguido comprender)

En definitiva, en el momento en el que el *input* tiene que experimentar modificaciones para hacer más fácil la comprensión a un aprendiz de L2, comienza por adaptarse de manera más sencilla al mismo tiempo que trata de respetar las reglas gramaticales,

aunque si se da el caso de que la comprensión continua fallando, entonces el interlocutor tendrá que utilizar otras formas incorrectas para que el individuo consiga entender lo que está expresando. Asimismo, el estudiante de L2 se comunicará de forma distinta a la de los niños que aprenden la L1 en cuanto a la utilización de mensajes y de intenciones, debido a que para un aprendiz de L2 es primordial comunicar aunque más adelante tenga otras necesidades como por ejemplo, integrarse en un grupo, establecer relaciones personales, etc. Sin embargo, queremos mencionar el *intake*, es decir, la absorción o adquisición del *input*, ya que pensamos que es importante. Así pues, el lingüista Krashen (1981) describe *intake* de la siguiente manera:

“Intake” is, simply, where language acquisition comes from, that subset of linguistic input that helps the acquirer acquire language. (Krashen, 1981, p.101)

De esta manera, el *input* y el *intake*, intervienen en que la lengua meta se aprenda con mayor agilidad, en el orden que sigue el aprendiz y en los nuevos elementos que se van uniendo y que al mismo tiempo influirán en que se obtenga un mayor o menor dominio de la L2.

El orden de los elementos anteriormente nombrados y que se van integrando en la interlengua, suele ser poco variable hasta el punto de que logra generalizar sobre cómo las estructuras se van asimilando o aprendiendo en relación a los procesos cognitivos que se necesitan para que se dé este aprendizaje. En cuanto al orden de los elementos, Kim Griffin (2005, p.134) la designa como “ruta” e incorpora la siguiente afirmación: “Esta ruta consiste en que el aprendiz de L2 incorpora fórmulas lingüísticas no analizadas, estructuras que va edificando, y elementos sueltos que observa con gran frecuencia”. Prosigue exponiendo lo alteradas que pueden llegar a estar las estructuras en la secuenciación u orden debido a la accesibilidad en mayor o menor frecuencia que se tenga a estas estructuras.

En cuanto a la velocidad o agilidad que el estudiando pueda alcanzar, tendrá que ver con estos dos factores: el *input* y el *intake*. Todo ello dependerá de los siguientes aspectos: la diversidad de información, su calidad y la posibilidad de efectuar hipótesis en la lengua meta.

### **b) El output**

El *output* es considerado otro factor externo muy relevante, puesto que se trata de la salida de información y está relacionado con todo aquello que “utiliza” lingüísticamente el individuo para conversar. El *output* ayuda en el desarrollo de un *input* accesible por parte del nativo, debido a que es él el que acoge la información que el estudiante de L2 ha producido y por ello, podrá evaluar el nivel de interlengua para que el nativo consiga adaptar el nivel de su discurso y así, simplificar la comprensión.

Sin embargo, la lingüista Swain (1995) expone lo siguiente:

Under some conditions, output facilitates second language learning in ways that are different from, or enhance, those of input [...] Noticing a problem ‘pushes’ the learner to modify his/her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension. Thus, output may set ‘noticing’ train, triggering mental processes that lead to modified output. (Swain, 1995, p.371)

Por tanto, el *output* ayudará a simplificar el aprendizaje de una L2, ya que el interlocutor podrá forzar al aprendiz para que éste se pueda modificar, tal como la autora expone en la hipótesis de *output*.

### **c) La instrucción formal**

Finalmente, hablaremos en este punto de la instrucción formal. En diversos trabajos se han justificado lo mucho que influye de manera positiva la instrucción en la secuenciación (ejemplo de ello son las reglas gramaticales) y en la velocidad de aprendizaje de la L2.

Pero deberíamos preguntarnos, ¿hasta qué punto determina la instrucción formal la adquisición de una L2? Pues bien, la instrucción formal interviene de forma inmediata en la secuenciación del aprendizaje de las distintas estructuras que constituyen la lengua meta. Asimismo, el estudiante halla grados de dificultad muy diferentes durante el proceso de estas estructuras (por ejemplo “comen” es más simple que “lo comen” y esta es más simple que “se lo comen”), o también, falta de univocidad (el uso de las formas irregulares en el paradigma verbal), o el grado de abstracción conceptual. Por ello, los

lingüistas tienen la capacidad de instituir un orden secuencial refiriéndose a las estructuras de la interlengua de mayor a menor grado de dificultad en el procesamiento.

Durante el siglo anterior, surgió la idea de que aprender una L2 era exactamente igual que aprender una L1 y, por ello, la asimilación de la lengua meta quedaba delimitada a los parámetros de la lengua materna. De esta manera, se pretendía defender el aprendizaje mecánico en el cual la instrucción formal de una L2 se transformaba en una especie de ensayo, es decir, la L2 era concebida como un cúmulo de reglas que el estudiante tenía que aprender y posteriormente, repetir. Pero por suerte, los lingüistas se dieron cuenta que este proceso no se adecuaba al tipo de aprendizaje en el cual la secuenciación se manifestaba de forma natural en el proceso de aprendizaje de conocimientos de la lengua meta.

La intervención de la instrucción formal no ocurre únicamente en la secuenciación sino que además, influye en la velocidad de la adquisición de la L2, pero solo sucede cuando la lengua no es espontánea, ya que en el uso natural de ésta, el estudiante dispone de una secuencia que tiene relación con la importancia de aprender para poder comunicarse.

En definitiva, el aprendizaje de una L2 requiere de un proceso en el que los estudiantes empiezan reproduciendo la lengua meta hasta que consiguen alcanzar una comunicación más libre e independiente. Para lograr tal punto de dominio de la L2, es necesario tener un gran número de factores muy significativo que al mismo tiempo, abarquen otros como los anteriormente nombrados: individuales o internos y externos.

### **2.2.3. Aportaciones de la Psicolingüística**

Hemos utilizado varias veces la Psicolingüística anteriormente no únicamente con el fin de definir en qué consiste el aprendizaje de una lengua sino para comprender, de manera esquemática, los procesos cognitivos que se originan en la L2 gracias al estudiante. No obstante, pensamos que es necesario dedicar un punto a dicha ciencia, debido a sus grandes contribuciones que ha realizado en los años anteriores, concretamente, en el campo de la Lingüística Aplicada.

Lo que en hoy en día se designa Psicolingüística, en un principio, era reconocida por psicología del lenguaje. Al mismo tiempo, dicha disciplina se afianzó por otras como la

psicología social, las ciencias de la comunicación, ciencias cognitivas, entre otras, transformándola así, en una ciencia interdisciplinar o multidisciplinar. Surgió en los años cincuenta poseyendo como base primordial la lingüística y la teoría de la comunicación. Sin embargo las primeras contribuciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se basaron en un sistema de repetición y de memorización. Todo ello produjo que se juzgaran unos investigadores a otros y que el interés se desplazara hacia planteamientos más abiertos y flexibles. De esta manera, cerca de la década de los sesenta, se empezó a meditar la relevancia que poseían las diferencias individuales y las variables cognitivas, es decir, las teorías del procesamiento de la información en el estudiante de lenguas extranjeras y por ello, se acogió el modelo de Chomsky puesto que plantea una diferencia entre ambas: actuación lingüística y competencia.

La transformación que hubo fue tan radical que a partir de entonces la Psicolingüística comenzó a girar en torno al planteamiento de cómo se consigue una gramática concreta partiendo de la existencia del mecanismo innato de Chomsky. Este planteamiento, centrado en la lengua materna, produjo la llamada psicolingüística evolutiva.

Fueron importantes los años setenta y ochenta, por ser una etapa productiva debido a que se reunieron diversas hipótesis del campo de la antropología social, sociología y las ciencias de la comunicación. Juntas todas ellas provocaron una gran mejora en los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje. No obstante, Juan Mayor (2004, p.45) señala, que en los años setenta, intervinieron en la adquisición y enseñanza de una L2:

- a) La competencia comunicativa, en la cual predomina el análisis por el discurso y como resultado la pragmática y el contexto cobran una gran importancia.
- b) La competencia cognitiva, en este aspecto se origina “un desplazamiento desde la competencia lingüística a la competencia cognitiva” denominado así por el autor, que se centra y expone la necesidad de instituir vínculos entre el procesamiento cognitivo y el procesamiento lingüístico.

Este planteamiento se consolidó en la década de los noventa donde podemos observar los primeros modelos teóricos serios e investigaciones sobre la clasificación interna del sistema cognitivo específicamente del lenguaje humano.

Hoy en día, el estudio sobre la adquisición de una L2 que se conserva, se fundamenta en teorías que posteriormente, son necesarias para una investigación verdaderamente empírica. Todo esto, nos hace creer que tienen un gran número de factores a su favor que atañe al proceso de adquisición. Sin embargo, debemos tener en cuenta lo que Corder puntualizó:

Es virtualmente imposible controlar todos los factores involucrados, aun cuando supiéramos, en principio, cómo identificarlos; particularmente, factores tales como motivación, conocimiento previo, aptitud, aprendizaje fuera del salón de clases, ejecución del maestro. En consecuencia, las conclusiones que se obtienen de esos experimentos no pueden ser generalizadas con confianza para otras situaciones de enseñanza. (Corder, 1994, p.105)

Nombrados los orígenes y antecedentes de la Psicolingüística, analizaremos su definición y, sobre todo, sus objetivos. La Psicolingüística es una ciencia que se ocupa de estudiar la adquisición del lenguaje teniendo presente los procesos que se realizan para el empleo de la lengua, es decir, estudia los procesos involucrados en la comprensión, adquisición y reproducción del lenguaje humano.

El fin de la Psicolingüística es exponer una descripción de los procesos psicológicos que se producen en los individuos cuando crean y entienden enunciados, esto es reconocido como “ejecución de la lengua” (*language performance*). De esta manera, es imprescindible estudiar cómo o de qué forma el individuo obtiene esa habilidad, que Corder nombra “adquisición de la lengua” (*language acquisition*). Por ende, el modus operandi para lograr la lengua y su adquisición a la vez serán los objetivos primordiales de la Psicolingüística.

A partir de este punto, surge la necesidad de crear una estrecha unión entre los procedimientos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Se refiere, a los tipos de procedimientos que originan procesos de aprendizaje específicos, no obstante desgraciadamente, estos procedimientos que ocasionan el aprendizaje, en muchos



momentos son suficientes para que se hagan algunos procesos. Y por ello, debido a esto, Corder acentúa la importancia que tiene conservar una diferenciación entre enseñanza y aprendizaje de una L2. “Hasta que no tengamos una idea mucho mejor de lo que son esos procesos, no podremos crear -sobre bases sistemáticas y sustentadas en principios- las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo” (Corder, 1994, p.106).

Juan Mayor (2004, p.47) en su análisis de las aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de L2, propone varios modelos generales para la adquisición de una segunda lengua. Son modelos que sirven de guía para la mayoría de las investigaciones empíricas y donde se observa un carácter descriptivo:

- a) La hipótesis del modelo de Motorización de Krashen fue una de las teorías con mayor trascendencia en la década de los setenta y comienzos de los ochenta. Siguiendo esta dirección, Krashen apuntaba que había dos sistemas de conocimiento independientes en la actuación de una L2, estos sistemas eran: 1/ El sistema adquirido, sistema que aplicó a los aprendices las mismas cualidades de aprendizaje lingüístico que utilizaban los niños, es decir, la manera en que un niño desarrolla su primera lengua o lengua materna de forma natural y que, además, no reflexiona sobre las reglas gramaticales de la misma. 2/ El sistema aprendido, como consecuencia de una enseñanza formal y con un conocimiento consciente de reglas gramaticales. Para acceder a este sistema de aprendizaje deben cumplirse tres condiciones: tener tiempo suficiente (como poder realizar un ejercicio en el aula), el estudiante debe ser consciente y reflexionar sobre la forma (por ejemplo un test gramatical) y, el aprendiz debe conocer la regla. “Krashen apuntaba que el “orden natural” es la manifestación superficial del sistema adquirido; la alteración del orden se debería a la Motorización, o intrusión del sistema aprendido en ejercicios de actuación que favorecen su uso” (Larsen-Freeman y Long 1994, p. 221). Por ello, lo que la hipótesis de la Motorización procura es instituir una vinculación entre los sistemas adquiridos y los aprendidos de una L2.
  
- b) El modelo de competición de Bates y MacWhinney, se fundamenta en la explicación de la conducta lingüística del individuo pero desde una perspectiva funcional. Consiste en determinar una correlación entre la forma y la función, por lo

que se utiliza los fundamentos de convergencia y de competición. La finalidad de este modelo es lograr un acuerdo entre las formas y las funciones lingüísticas. Dicho modelo diferencia cuatro hipotéticos lazos que se instauran entre las distintas estrategias de procesamiento: 1/ Las estrategias de la L2 se adquieren y se emplean solo en la L2. 2/ Las estrategias de la L1 se transmiten a la L2. 3/ Las tácticas de la L2 terminan controlando y relevando a las de la L1. 4/ Las nuevas tácticas que se adquieren al aprender la L2 se superponen a L1 y L2

- c) Sintetizando lo explicado hasta el momento, la Psicolingüística analizará la adquisición, los procesos que se van dando en el individuo y cómo lleva a cabo la puesta en práctica de la lengua, indagando la comprensión del lenguaje, la producción y adquisición de éste empleando métodos experimentales como los que hemos visto. Sánchez Lobato y Marcos Marín, nombrando a Dubois (1979), agregan lo siguiente:

La Psicolingüística se interesa particularmente por los procesamientos mediante los cuales los hablantes atribuyen una significación a su enunciado, por las “asociaciones de palabras” y por la creación de los hábitos verbales, por los procedimientos generales de la comunicación (motivaciones del sujeto, su personalidad, situación de la comunicación, etc.), por el aprendizaje de las lenguas, etc. (Sánchez Lobato y Marcos Marín, 1991, p. 21)

Sin embargo, debemos tener en cuenta que en el estudio de la comprensión, el científico o investigador puede cambiar el *input* y después ver las alteraciones que se realizan a lo largo del proceso a nivel del *output*. Por otra parte, no sucede de igual manera en el tiempo que se estudia la producción del individuo en la L2, debido a que las posibilidades de cambiar el *input* en este caso son muy bajas.

En cuanto a la cita de Sánchez Lobato y Marcos Marín, a lo largo de la comprensión del lenguaje acontecen una sucesión de procesos que interceden en la entrada de estímulos a los que se les determina un significado. Dicho procedimiento está formado por diversos procesos a la vez, donde cada proceso hace una tarea determinada. Se ordenan en distintos niveles tal como podemos ver a continuación:

- a) Nivel básico, es decir, la comprensión de fonemas y letras, se trata de identificar y analizar muestras de lengua primaria, tanto de forma oral como escrita. De esta manera, se confronta la información nueva del exterior con la que el individuo tiene en su mente.
- b) Nivel léxico, es el reconocimiento de las palabras y de sus significados. En este nivel el estudiante es capaz de contrastar la información procesada en el nivel anterior con las palabras que se ubican en una especie de léxico mental.
- c) Nivel sintáctico y semántico, en relación a la tarea sintáctica, el aprendiz vincula la conexión que aparece entre las palabras de un mismo enunciado; y por otro lado el semántico, investiga el significado global de la oración.
- d) Nivel textual, es decir, es la incorporación del texto o del discurso a la mente del individuo. De hecho, ésta es la finalidad del proceso de comprensión de la lengua, puesto que entender una lengua demanda un procesamiento individualista de los componentes de una oración y además añadir la información en unidades más generales del significado. Pero con toda seguridad, se necesita una integración porque lo verdaderamente interesante es cómo el aprendiz logra reconocer y conectar las distintas partes de un texto o una conversación y también, enlazarlo a sus conocimientos previos.

En cuanto al estudio de la producción del lenguaje, la Psicolingüística trata de explicar los procesos mentales que se dan en el estudiante de una L2 y de cómo es capaz de transformar una representación mental del lenguaje, bien en formato acústico, es decir, oralmente o bien por medio de la escritura. Pero debemos puntualizar que, a la hora de utilizar una metodología que dé cuenta de estos procesos, nos encontramos ante las variables independientes de cada individuo, que obviamente pertenecen a una esfera subjetiva. Probablemente, este hecho ha sido una de las causas de los pocos estudios realizados en este campo, al menos si los comparamos con los llevados a cabo con relación a la comprensión del lenguaje. No obstante, cada vez son más los trabajos que están apareciendo aportando un gran número de fenómenos que están asociados a la producción lingüística.

Esto ha determinado que el estudio de los procesos en la producción lingüística de una L2 se divida en varios campos como, por ejemplo, el estudio de los procesos gramaticales,

los procesos orales o escritos, e incluso se estudian los fenómenos que se dan en contextos conversacionales.

Finalmente, podemos decir de este apartado utilizado para las contribuciones de la Psicolingüística en la enseñanza-aprendizaje de una L2, que esta ciencia está manifestando un gran interés en lo referente al aprendizaje de una L2 y dichas contribuciones continúan en un incesante desarrollo. Quizá sea relevante saber el tipo de estrategias y procedimientos que se realizan en la adquisición para lograr una mejorarla y de esta forma, el estudiante alcance el nivel más alto de competencia en la L2.

#### **2.2.4. Aportaciones de la Sociolingüística**

La Sociolingüística, a la vez que la Psicolingüística, se ha afianzado por la vinculación existente entre diversas corrientes y doctrinas como la Etnolingüística, la Sociología, la Dialectología y Geografía lingüística sobre todo.

El vocablo sociolingüística surgió en el año 1952 por primera vez en la obra de Currie, pero hasta el año 1964 no se realizó un estudio de esta disciplina, el cual se llevó a cabo en la ciudad de Los Ángeles por doce especialistas, bajo la supervisión de W. Bright que era el director del estudio. Sin embargo, el lingüista Saussure anteriormente ya se acercaba a esta noción cuando expresaba que la lengua del ser humano seguía siendo un producto social.

Como mencionábamos con anterioridad, esta ciencia se ha alimentado de otras líneas de investigación, por medio de distintas escuelas y maneras de trabajar donde han concurrido en un campo de estudio idéntico. Por ello, en cuanto a las contribuciones a la enseñanza de lenguas, Francisco Moreno Fernández (2004) comprueba lo siguiente:

Esta disciplina ha necesitado algunos años para ordenar sus parcelas internas, lo que probablemente ha retrasado, por ejemplo, el desarrollo completo de una línea aplicada a la enseñanza de lenguas y otros campos de interés manifiesto. (Moreno Fernández, 2004, p.86)

Pero, ¿cómo podríamos definir con exactitud la Sociolingüística? Pues bien, podríamos decir que se trata de una ciencia interdisciplinar que se encarga de estudiar tanto el ámbito de la lingüística como el de la sociología, por ello indaga los rasgos de la sociedad

en la manera en la que se usa el lenguaje y al mismo tiempo, trata de incluir las conductas sociales, es decir, la cultura, el contexto, el estatus socioeconómico, las variedades lingüísticas, los dialectos, etcétera. Por ello, “el objeto de estudio de la sociolingüística es la lengua como sistema de signos, pero considerada dentro de un contexto social” (Francisco Moreno Fernández, 1998:300).

Dentro de la Sociolingüística distinguimos dos ramas:

- a) Sociolingüística sincrónica, centra su estudio en la estructura de la misma y en las variantes que se producen en la lengua en los distintos entornos y que estarán condicionados por las actitudes de los individuos.
- b) Sociolingüística diacrónica, se basa en el cambio lingüístico, la adquisición y la divulgación de las lenguas.

Se podría decir que lo más importante de la Sociolingüística es cómo ha podido contribuir a una óptica distinta en lo referente al enfoque de la lengua, en la cual ha dado una mayor relevancia a la lengua oral. Sin embargo, de forma semejante, en el campo de la enseñanza de lenguas, ha despuntado la necesidad de estudio de las variables sociales. Por ello, la Sociolingüística interviene de tal manera en la Lingüística Aplicada que la contextualización socio-situacional o las variedades son realmente imprescindibles, ya que los estudios revelan que se lograrán resultados mejores de la L2 si el contenido lingüístico consigue ajustarse a las necesidades funcionales de los estudiantes y que también, se cubran a lo largo de todo el curso.

Todo ello requiere una insistente mirada hacia la lengua en su contexto social. Y es así, por lo que las variedades ya sean sociales o dialectales deben ser consideradas en la enseñanza de una L2.

Del mismo modo sucede con la cultura. Y lo podemos comprobar a través de las palabras de S.P. Corder que vincula lengua y cultura:

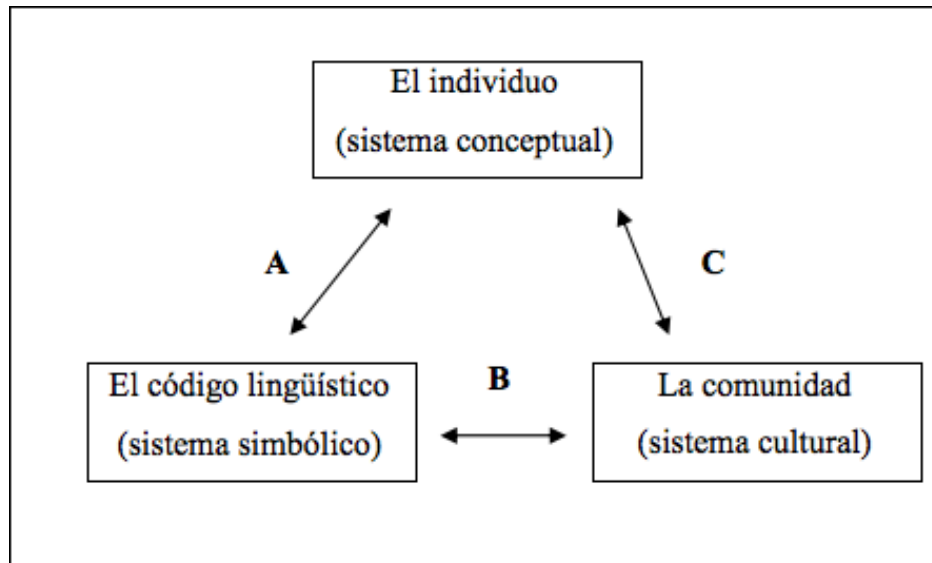
Los miembros de la comunidad comparten conjuntos de creencias políticas o éticas; comparten en gran medida la manera en que interpretan el mundo, la forma como clasifican los fenómenos objetivos y el significado que le dan a esa clasificación. Las comunidades [...] están de acuerdo sobre las maneras correctas o incorrectas de hacer las cosas:

de vestirse, comer, casarse, rendir culto, educar a sus hijos, etc. Todas estas cosas constituyen su cultura (Corder, 1992, p. 67).

Todo ello nos hace creer que un grupo de personas o comunidad (tal como designa el autor) tiene una cultura y una lengua propia. Por ende, el estudiar una L2 implica el aprendizaje de una cultura, debido a que obtener una cultura, independientemente de que forme parte de nuestra comunidad o de otra extranjera, se realiza por medio de la lengua e incluso ésta es la que intercede entre la cultura y el individuo.

Por lo que la lengua, de alguna manera es la que se encargará de enseñar la cultura que ayudará a cubrir las necesidades de una comunidad y del mismo modo, las diferencias culturales también se reflejarán en la lengua manifestando desigualdades en sus sistemas lingüísticos. De todo esto se ha creado una gran polémica entre la lengua y la manera de ver el mundo, a través de cuestiones como: ¿es la lengua la que establece la cultura o es al contrario? ¿La lengua es así porque se encuentra determinada por la manera en que los individuos conceptualizan el mundo? ¿O al revés? En definitiva, el punto intermedio desde nuestro punto de vista es el más acertado, de manera que la lengua y la cultura sean. En referencia a esto, y desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada, creemos necesario subrayar las palabras de Santos Gargallo (1999:30) “lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, solo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes”.

Proseguimos mostrando un esquema en el que podemos ver la vinculación que existe entre estos tres factores: el individuo, la lengua y la cultura.

**FIGURA 4.** Relación entre el individuo, la lengua y la comunidad.

**FUENTE:** Corder, S.P. (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa, pp.10, 67-70

En este aspecto, el autor piensa que el sociolingüista constituye el nexo que existe entre el código lingüístico y la comunidad, B, en otras palabras, entre el sistema lingüístico y el cultural. Entretanto el psicólogo se ocupará de la reciprocidad que se da entre el individuo y el código lingüístico, A. Finalmente, C es la correlación existente entre el individuo y la comunidad. Por ende, es importante recordar lo que se ha designado “cruce cultural (cross-culturally) en el contexto del aprendizaje de una L2. Las lenguas intervienen de manera diferente cuando tienen que mostrar el mundo, puesto que los individuos de una comunidad organizan de forma distinta el mundo en que vivimos en relación a los individuos de otra comunidad, por lo que nos hallamos ante una codificación léxica.

Ejemplo de ello podría ser observar cómo una lengua utiliza una sola palabra para denominar una noción al mismo tiempo que otra lengua hace uso de diversas palabras (quizá una perífrasis) para poder expresar el mismo concepto. Por este motivo, las desigualdades culturales son de categorizaciones distintas. Si dichas categorizaciones son similares, permanecerá reflejado en la similitud de las estructuras sintácticas y semánticas de la lengua. Todo ello nos hace pensar que el aprendizaje de una L2

muestra una recategorización en la que el estudiante tiene que aprender a ver el mundo desde la perspectiva de la comunidad de la L2.

Prosiguiendo con el estudio de Moreno Fernández (2004), las líneas de investigación más importantes de la Sociolingüística son las que mostramos a continuación.

#### **2.2.4.1. Etnografía de la comunicación**

La etnografía de la comunicación es un vocablo que fue presentado por el sociolingüista Dell Hymes en 1962. Este término pretende mostrar las conductas comunicativas de un grupo o comunidad. Apareció tras advertir que para estudiar de manera completa los fenómenos lingüísticos no basta con aproximarse desde las estructuras internas de ésta sino que además, resulta imprescindible analizar el contexto que ocasiona estas estructuras. Por tanto, la posesión de un buen dominio de la L2 incluye el conocimiento de las estructuras lingüísticas, al mismo tiempo que las reglas sociales, culturales, psicológicas, etc. de la comunidad que maneja esa L2, dentro de un contexto determinado. Es lo que llamamos “competencia comunicativa”, lo que nos lleva a afirmar que la etnografía de la comunicación expone las normas (implícitas o explícitas) de los aspectos que dominan la interacción comunicativa. El método empleado está basado en análisis cualitativos. Tiene como fin analizar, sobre todo, grupos o comunidades de pocos miembros que ayudarán en la enseñanza de la L2, siendo la enseñanza de lenguas uno de los objetivos más relevantes para la etnografía de la comunicación. Tal como podemos observar en la siguiente afirmación: “Los principios y conceptos de la etnografía de la comunicación son: comunidad de habla, competencia comunicativa, repertorio, situación comunicativa, acontecimiento y acto comunicativo y rutina” (Moreno Fernández, 2004: 89).

En cuanto al “repertorio comunicativo” nos referimos a las variedades o dialectos que una comunidad suele emplear y que se rigen por ciertas normas. La “situación comunicativa” hace alusión a aquellos contextos en los que se usa la lengua como por ejemplo la consulta del médico, un bautizo, reuniones y en todos aquellos lugares que implican “acontecimientos”. Por ello, se cree que el “acto comunicativo” es un fragmento de habla introducido en el acontecimiento. Finalmente, nos referimos a la “rutina” como aquellas manifestaciones fijas de la lengua que normalmente se reiteran.



Todas estas nociones se utilizan cuando se estudia la enseñanza de lenguas a pesar de que en algunas ocasiones no se ha realizado desde el punto de vista de la etnografía del lenguaje.

#### **2.2.4.2. Sociología del lenguaje**

La sociología del lenguaje se ocupa de las características sociales que constituyen una lengua. Trata de indagar los problemas sociales que existen en una comunidad concreta.

Existe una distinción entre Sociolingüística y sociología del lenguaje que se encuentra en la perspectiva a la hora de abordar el estudio, es decir, si se emprende desde el punto de vista de la lengua o el de la sociedad. La Sociolingüística realiza un estudio comparativo por medio de la lengua, en cambio la sociología del lenguaje lo hace desde el punto de vista de la sociedad.

Según el lingüista Joshua Fishman, la sociología del lenguaje:

[...] trata de una amplia serie de temas: interacción de los grupos pequeños y pertenencia de los grandes, uso y actitudes lingüísticas hacia el lenguaje, normas lingüísticas y de conducta, cambio de las mismas. (Fishman, 1195, p.47)

Nos encontramos dos nociones esenciales dentro la sociología del lenguaje que son el “dominio” y la “diglosia”. La diglosia, emplea una variedad de la lengua muy importante con poder administrativo en contextos formales y al mismo tiempo, se caracteriza por una variedad menos reconocida en entornos donde la formalidad es menor, como puede ser en el hogar, en el ambiente familiar. El dominio aparece cuando una variedad lingüística se usa por ser más apropiada que otra variedad en un contexto concreto.

La sociología del lenguaje también se encarga de otras nociones muy importantes como son las “actitudes” y la “planificación lingüística”. Este último vocablo resulta muy amplio pero principalmente se ocupa de analizar los planes de estudio que los gobiernos establecen y que realizan en una comunidad considerando las variedades lingüísticas de la misma. Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991) tratan de explicarlo de la manera más completa y sencilla:

[...]el trabajo normativo de las academias de la lengua y comités especializados, así como todos los tipos de lo que se llama comúnmente “cultivo lingüístico” y todas las propuestas de reforma o normalización de las lenguas. (Sánchez Lobato y Marcos Marín, 1991, p.147)

Por consiguiente, los planificadores son los que se ocupan de seleccionar la clase de educación lingüística para llevarla a cabo en la comunidad, así concretan qué lengua o lenguas se tienen que enseñar y las horas necesarias que se tienen que emplear para ello. A fin de cuentas, la sociología del lenguaje se ocupa sobre todo en sus estudios a indagar los problemas sociales relacionados en la enseñanza de lenguas.

### 2.2.4.3. Variacionismo

Surgió en los años sesenta de la mano de W. Labov con *The Social Stratification of English in New York City*. Más tarde, aumentaron los trabajos con la aportación de las escuelas de Canadá y de Filadelfia, las cuales siguieron los pasos de Labov. Esta línea de investigación se ocupa de la variación, de ahí su denominación, de las modificaciones que sufre el sistema lingüístico y cómo sucede en un determinado contexto.

El variacionismo tiene dos objetivos principales: estudiar la lengua desde el contexto social y estudiar el cambio lingüístico. No obstante y con respecto a esto último, el estudio del cambio lingüístico, Blas Arroyo (2005) señala:

[...] no todos los hechos de variación desembocan en cambios lingüísticos, existen también numerosas parcelas de la lengua en las que, o bien no se observa variación alguna, o bien esta es (casi) inapreciable. (Blas Arroyo, 2005, p.29)

En cuanto a la repercusión que el variacionismo tiene en la enseñanza de lenguas, los resultados son altamente beneficiosos por convertirse en una base sólida desde la que el aprendiz puede formar estrategias, dado que existe todo un abanico de variabilidad en el uso de la lengua en diferentes ocasiones. Quizá el problema radica en que, cuando el individuo utiliza la L2 para comunicarse, al estar esta constituida por un gran número de factores, en el momento en que cambia uno de estos factores, el acto de comunicación también varía. En realidad las causas por las que se produce la variabilidad en una conversación pueden ser múltiples, lingüísticas, personales, sociales (de las que se ocupará la Sociolingüística, es decir, variabilidad contextual), etc.

Según Moreno Fernández (1998) unos de los objetivos que ha primado en el variacionismo ha sido es desarrollo de las técnicas estadísticas para diagnosticar las variantes de los fenómenos lingüísticos:

El variacionismo ha dedicado parte de sus energías a perfeccionar una prueba estadística capaz de medir hasta qué punto una serie de factores lingüísticos (contextuales y funcionales) y extralingüísticos (sociales y situacionales) determina la aparición de cada una de las variantes de un fenómeno lingüístico variable. (Moreno Fernández, 1998, p.308)

Así, encontramos lo que se ha denominado “análisis de regla variable”. Se basa en el hecho de que esta regla variable está ligada a la competencia lingüística, por tanto, trata de dar una explicación sobre el grado y las condiciones en las que sucede un fenómeno a nivel lingüístico y social.

Normalmente, la Sociolingüística suele utilizar dos tipos de estadísticas:

- a) descriptiva, se basa en la cuantificación de datos que son ordenados y contados.
- b) de inferencia, donde se aplican de forma muy fiable los resultados de los análisis a conjuntos mayores que no han sido analizados completamente ya que sería casi imposible recoger muestras de habla de una ciudad de cinco millones de habitantes.

Los resultados de estos estudios sociolingüísticos ofrecen un panorama sobre los usos lingüísticos más notorios frente a los menos prestigiosos, es decir, cuáles son los usos más frecuentes dentro de determinadas comunidades y qué características corresponden a los cambios realizados en ese uso lingüístico. En resumen, determinarán cuales son los patrones o modelos lingüísticos que se dan en una comunidad.

#### **2.2.4.4. Lenguas en contacto**

A pesar de no ser concretamente el tema de este estudio, a continuación ofrecemos una breve síntesis sobre las lenguas en contacto desde la perspectiva sociológica.

En relación a esto, Moreno Fernández afirma que:

Se habla de situaciones de lenguas en contacto cuando lo establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera. Estamos, pues, ante un concepto amplio, tal vez demasiado amplio, en el que caben situaciones muy diversas, desde las comunidades bilingües hasta los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pasando por las fronteras territoriales. (Moreno Fernández, 1998, p.257)

Quizá, lo más interesante y conveniente en este apartado es observar las relaciones existentes entre los estudios realizados con lenguas en contacto y la Lingüística Aplicada, puesto que ofrecen resultados excelentes en los dos campos. Podemos recalcar las denominadas “teorías contextuales”, unos estudios que se basan en el desarrollo de la ASL y en los que destacan más las experiencias de los individuos que las cualidades que éstos puedan tener.

No obstante, es necesario subrayar algunas nociones relevantes no solo en la Lingüística sino también en la Sociolingüística como son: “pidgin” o “criollo”. El proceso de “pidginización” lo podemos observar sobre todo en inmigrantes que obligatoriamente deben adquirir una L2 para comunicarse de manera muy simple, pero no muestran preocupación alguna por la corrección lingüística. Por ende, hablamos de “pidgin” como una variedad lingüística nacida de dos o más lenguas en contacto con el propósito de que otros individuos lo entiendan, por eso se utiliza una estructura muy simple. Además, nos encontramos con dos tipos de “pidgin”: uno de tipo incipiente, cuyo objetivo es que el hablante se sienta satisfecho en lo referente a sus necesidades (por ejemplo el caso de una venta-compra); y otro de tipo elaborado, que utiliza una estructura elaborada que el anterior pero que al mismo tiempo, sigue teniendo la simplicidad que caracteriza al “pidgin”.

Por otra parte, al término “criollo”, ha sido empleado por la Sociolingüística para designar el “pidgin” que se ha convertido en la lengua materna de un grupo o una comunidad. Se ha realizado una distinción por parte de algunos lingüistas entre procesos de “pidginización” y el de “criollización”, entendiéndolo el proceso de “criollización” como aquel por el cual un “pidgin” consigue una estructura parecida a otra lengua, pero dicho término además ha sido empleado para hacer alusión al proceso de simplificación sintáctica que hace una lengua cuando es utilizada por individuos que no la poseen como su lengua materna.

En conclusión, dichos fenómenos se puede decir que se dan gracias a las situaciones en las cuales se dan lenguas en contacto, sobre todo en aquellos casos de bilingüismo. Estos fenómenos producen cambios lingüísticos que en ocasiones tienen una notable repercusión y que se pueden observar en todos los niveles lingüísticos y los resultados pueden ser temporales o constantes.

### **2.2.5. Recursos en la enseñanza del español como L2**

Los recursos empleados en la enseñanza de lenguas suelen ser diversos. Sobre todo hablaremos de los técnicos y, aunque no son ninguna novedad, suponen un progreso favorable para el aprendiz de L2.

Podemos ver algunos ejemplos como la mezcla entre la informática y la ampliación lingüística, llamada habitualmente tecnología lingüística, la cual dio origen a la traducción mecánica consiguiendo un crecimiento en el uso de los ordenadores para la enseñanza-aprendizaje de L2. *CALL (Computer Assisted Language Learning)* es el nombre que recibió este fenómeno, un sistema para almacenar datos, traducir, interpretar y transmitir información bilingüe o monolingüe. Por ello, la aplicación de software en el marco sobre todo de la destreza de comprensión lectora se ha transformado en un elemento indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Y no solamente colabora en la actualización del conocimiento sino que además posibilita la información de datos. El uso del ordenador y su función en la enseñanza-aprendizaje de L2 se divide en estos dos aspectos:

- a) Por una parte, los trabajos en los que el ordenador como si se tratara de un tutor realiza el papel de profesor. Habitualmente este sistema suele proporcionar ejercicios o pruebas que valen de auto-corrección y de esta manera, saber si lo que el estudiante está realizando es correcto o no y valorar el nivel de conocimiento de la L2.
- b) El ordenador se concibe como una herramienta o instrumento que ayuda a alcanzar el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, encontramos bases de datos, hojas de cálculo, procesadores de textos para la comprensión e interpretación de estos, etc.

Hoy en día los sistemas informáticos que han surgido para cubrir el procesamiento del lenguaje natural (PNL), son considerados recursos pedagógicos excelentes en el momento de analizar textos, redactar resúmenes y hasta en el reconocimiento del habla.

Sin embargo, este tipo de sistemas en la actualidad son de fácil acceso, ya sea a través de la red (uso de Internet) o también, por el empleo de estos programas que se encuentran introducidos en el ordenador. En cuanto a la utilización de este tipo de tecnología y la gran relevancia que está teniendo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una L2, Marcos Marín apunta:

[...] la introducción de las tecnologías de la red en la educación ha coincidido con un cambio educativo, que se ha desplazado desde las teorías cognoscitivas y desarrollistas hacia una concepción del aprendizaje como un fenómeno social y de colaboración. (Marcos Marín, 2004, p.29)

Asimismo, en la línea de Marcos Marín, esta transformación y desarrollo en la utilización de sistemas informáticos en los que intervienen las teorías cognoscitivas se puede constatar en la bibliografía que hay desde mediados de la década de los noventa.

Prosiguiendo con la red de Internet, hablaremos de varios de los métodos o instrumentos que resultan útiles y beneficiosos para el aprendizaje de una L2. Si nos adentramos todavía más en el uso de Internet, encontraremos los correos electrónicos tan utilizados hoy en día, *user groups*, chat, etc. Recientemente se comenzaron a utilizar los chats en los que participan tanto el profesor como un grupo de alumnos a la vez y donde se trabaja sobre todo la escritura y la lectura, en el caso de que no tengan una cámara web. Ejemplo de ello es el proyecto llamado como Teletandem, en la Universidad Estadual Paulista (UNESP) en Brasil, y realizada por varios profesores como la Dra. Ana Mariza Benedetti y el Dr. Wilson Yonezawa, entre otros.

Además, se han creado páginas web donde los profesores de segundas lenguas pueden hallar una gran cantidad de materiales didácticos para sus alumnos por medio de revistas electrónicas que se encuentran en la red, como por ejemplo la que proporciona el ministerio español <http://www.mec.es/redele/webs.shtml> y otras como [www.elenet.org](http://www.elenet.org), [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com), [www.todoele.net](http://www.todoele.net), entre muchas otras.

También, otro instrumento que nos puede servir para la enseñanza-aprendizaje de la L2 es el CD-Rom. De hecho, actualmente la mayoría de editoriales incluyen un CD-Rom en sus libros con el objetivo de poder mejorar la audición del estudiante a través de diversos ejercicios. Estos CDRoms a veces cuentan a parte de los archivos de audio también con vídeos que ayudan y hacen más real ese aprendizaje.

Para finalizar, hemos podido ver la gran importancia y lo mucho que pueden contribuir las tecnologías informáticas en la enseñanza-aprendizaje de una L2 de manera muy favorable y cómo el uso de Internet está implicando un desarrollo superior, eliminando las fronteras existentes y haciéndolo accesible para todos los estudiantes de manera gratuita. Y para lograr un ambiente mejor y una mayor calidad en clase, los sistemas multimedia que disponen del uso del vídeo y audio.

Sin embargo, también tienen sus inconvenientes, puesto que el uso de la tecnología requiere de muchas horas de dedicación, de tiempo invertido. El simple hecho de ver un CD-Rom por ejemplo, supone una gran cantidad de horas, muchas más que ver un vídeo. Navegar por Internet, también requiere de horas y horas, ya que la red ofrece mucho material y no se suelen conseguir resultados precisos. Otra desventaja puede ser el uso individual del estudiante, ya que llevar a cabo actividades en grupos grandes de alumnos con estas herramientas puede tener muy mal resultado.

Pero desde luego, ha habido un gran cambio en lo referente a la tecnología y la comunicación que ha afectado a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

## **2.3. PRINCIPALES CORRIENTES METODOLÓGICAS**

Veamos de forma resumida cuál ha sido la evolución de los principales métodos de enseñanza de lenguas y su tratamiento sobre las dificultades del aprendizaje. Las distintas metodologías que se han ensayado a lo largo de la historia de la enseñanza de L2 se apoyan en principios teóricos e hipótesis que identifican su corriente teórica.

### **2.3.1. Método de gramática – traducción**

Una de las primeras tendencias metodológicas de enseñanza de L2 es la conocida como método de gramática y traducción o método tradicional, que dominó la pedagogía de

lenguas a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Es una formulación pre-lingüística porque no cuenta con los principios mínimos que dan una base lingüística: uso activo de la lengua, por una parte y planificación y gradación controlada de los modelos oracionales y la gramática general, por la otra. Este método no tiene en cuenta el aspecto oral. La lengua se convierte en un fin en sí mismo y orienta el aprendizaje hacia la reflexión metalingüística en términos de corrección frente a incorrección.

La presentación que se hacía de la gramática se caracterizaba por:

- fidelidad a la lengua latina;
- predominio de las listas de formas y ejemplos sobre las reglas específicas.

Lo inadecuado de este tratamiento era la metodología llevada a cabo basada en clasificaciones y listas de adjetivos, pronombres o verbos para mantener los cuadros grecolatinos. El método pasó a ser cuestionado principalmente porque enfatizaba exageradamente la memorización de listas de palabras y porque priorizaba la práctica de traducción en detracción de la producción en sí. El número excesivo de reglas propuestas hacía que la gramática fuera una prueba de memoria.

El método entró en declive definitivamente a partir de los años 40, con el auge de las metodologías estructuralistas.

### **2.3.2. Métodos naturales**

En 1882, Viëtor (1902) publicó un folleto en el que condenaba el empleo de la traducción como método de enseñanza de lenguas y la presentación de reglas gramaticales a los aprendices. Sugirió que los aprendices deberían aprender la lengua de la conversación y no la de la escritura.

Los métodos naturales surgen a finales del siglo XIX, cuando un grupo de fonetistas europeos constituyó lo que se conoció como Movimiento de Reforma, que pretendía dar mayor importancia al lenguaje oral frente al escrito y utilizar textos como conductores del proceso de enseñanza/aprendizaje.



### **2.3.2.1. Método directo**

Este modelo excluye el uso de la L1 de la enseñanza de la L2. Se considera que la lengua es un fenómeno básicamente oral y la escritura su representación secundaria, que debe desarrollarse en función de las estructuras lingüísticas orales que se pretenden enseñar. La enseñanza de la gramática se fundamenta en el hecho de que esta debe ser descubierta a través de la experiencia de la lengua objeto de estudio.

Se intenta reproducir la situación de aprendizaje de la lengua materna en condiciones naturales. Implícitamente la lengua es concebida como un inventario de significantes.

Aunque se quiere desarrollar fundamentalmente la habilidad oral, el método pretende también el desarrollo de la lectura y de la escritura en la L2. La traducción está prohibida y es sustituida por apoyo visual (recursos icónicos y referentes reales).

Este método fue criticado porque se consideraba que la enseñanza inductiva de la gramática era lenta e insuficiente.

### **2.3.2.2. Método de lectura**

Este método surgió a raíz de dos informes: uno de la *Modern Language Association of América* (1898) y otro del *Modern Foreign Language Study* (1924). Estos informes limitaron los objetivos de enseñanza de lenguas extranjeras para que se pudiese realizar dentro del periodo que se concedía a la L2 en el sistema de enseñanza formal. Como se consideraba que la lectura constituía la necesidad primordial de la mayor parte de los estudiantes, se decidió instituirlo como objetivo básico.

El método indica cierta preocupación con la enseñanza de los fonemas, pero la ejercitación oral es mínima o ninguna. La gramática que se enseña es tan solo la necesaria para facilitar la exposición directa a la L2, aun cuando hay algún énfasis a la traducción. Leer bien en la L2 no propicia el desarrollo de la comunicación oral, por lo que se prosiguió la búsqueda de un método que conjugara de modo más uniforme las destrezas.

### 2.3.3. Metodología de base estructuralista

La influencia de los estudios de Saussure y el desarrollo del estructuralismo iban abriendo espacio.

La perspectiva psicolingüística emana del behaviorismo psicológico, teoría que reseña los fenómenos lingüísticos por medio del binomio E-R (estímulo-respuesta), en la que se asienta el estructuralismo norteamericano de L. Bloomfield y conductista de B. F. Skinner, entre otros. El aprendizaje no se produce a partir de las competencias innatas propias del ser humano, sino de componentes externos que actúan sobre el individuo hasta convertirse en un comportamiento.

Bloomfield (1933) había considerado en 1933 que la palabra hablada representaba más auténticamente al lenguaje y la escritura no era más que una representación imperfecta del lenguaje oral, por lo que para aprender un idioma, era imprescindible practicarlo y no ejercitarse en la traducción, que era una actividad que tendía a desorientar a los alumnos. A esta opinión Bloomfield unió otras en *Outline guide for the practical study of foreign languages* (1942), que junto a *Outline of Lingüistic Analysis* (1942), constituyó la teoría de enseñanza de lenguas.

C.Fries (1945, p.45) y R.Lado (1957) concebían que los materiales docentes más eficaces fueran los de base estructural “resultados de la investigación científica sobre el lenguaje”, es decir, los elaborados por lingüistas, y no por profesores. Estos materiales partían de la concepción de que cada idioma se reducía a un conjunto de estructuras que podían aprenderse o reforzarse mediante manipulación mecánica de respuestas-estímulos, que se consolidarían mediante repetición continuada. Los lingüistas llevaron a cabo estudios comparativos de las estructuras de L1 y L2, en los niveles fonético, morfológico y lexical e intentaron averiguar qué estructuras ofrecían “interferencias” debidas a su similitud con la L2. Para evitarlas se elaboraron ejercicios estructurales, cimentados en la asociación de la lingüística y la psicología conductista, que con su teoría del acondicionamiento, proponía un proceso mecánico de formación de hábitos mediante el esquema: estímulo => respuesta=> refuerzo, que llevaría al alumno a la adquisición de las estructuras deseadas, basado en la premisa de que “aprender una nueva lengua quiere decir simplemente adquirir otra colección de hábitos lingüísticos”.

### **2.3.3.1. Enfoque audio-oral**

El método audio-oral es el método estructural por excelencia y se utiliza con vigor creciente durante las décadas de los cincuenta y sesenta. Su lema es “el lenguaje es habla no lengua escrita” y se fundamenta teóricamente en el behaviorismo que reduce el comportamiento humano a un proceso mecánico de estímulos y respuestas y en la escuela estructural conductista de Bloomfield. Se caracteriza por dar énfasis a la audición, a la repetición y a la memorización intensiva de estructuras. Su filosofía consiste en presentar unidades lingüísticas que deben ser repetidas hasta que se transformen en hábitos automáticos con el fin de que al recibir un estímulo el aprendiz, reaccione automáticamente ante él y responda según el entrenamiento recibido, evitando el error y reforzando la respuesta correcta. Tal ideología supuso un gran avance, una vez que se fundamenta en un aparato teórico coherente, desde un punto de vista científico.

El método audio-oral tiene variantes; las principales son el método situacional, que surgió de las ideas de J.R. Firth y de la escuela lingüística británica. El modelo no explota el uso de la lengua en las situaciones de la vida cotidiana que se producen fuera del aula, sino en las estructuras lingüísticas que constituyen el propósito de la lección; el método audiovisual, que mantiene su base fundamentalmente en la psicología conductista, que ve el proceso educativo como el establecimiento de hábitos condicionados; y el método estructuro-global, que parte de las concepciones estructuralistas de Saussure que tratan sobre la unidad fonética y acústica. Retrasa la introducción de materiales escritos con el fin de propiciar una comprensión global de los diálogos, cuyo vocabulario es preestablecido estadísticamente; sin embargo, cada una de ellas solo añade factores complementarios al método audio-oral.

### **2.3.4. Método nocional-funcional**

En el método nocional-funcional la comunicación es un concepto determinado por funciones, es decir se da énfasis al modo como se debe usar determinada forma para suplir una necesidad específica de comunicación. En palabras de Martín Peris (1996), los programas de lenguas aíslan el criterio tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y pasan a basarse en la descripción de categorías gramaticales. Los materiales didácticos utilizados reflejan un uso más natural de la lengua, además de cobrar una participación más activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. La

modalidad escrita tiene el mismo valor que la modalidad oral. En lugar de trabajar elencos de estructuras, se trabajan listas de nociones, como tiempo, espacio, cantidad, etc. y habilidades como el punto central de un mensaje, etc. y de funciones como pedir informaciones, ofrecer ayuda, etc., atendiendo a distintos registros coloquiales, formales, etc. y propone ejercicios creativos.

### **2.3.5. Método comunicativo**

Este método abarca, además del conocimiento de formas, el desarrollo de procedimientos creativos que llevan a utilizar la lengua en contextos de uso. En otras palabras, el método comunicativo parte de la necesidad comunicativa de los aprendices, pero la situación comunicativa no está subordinada a la consecución de fines lingüísticos como en el nociofuncionalismo, sino en elementos lingüísticos y no-lingüísticos que integran el proceso comunicativo por lo que está más relacionado con la pragmática que con la gramática, lo que explica que sea más transigente con las desviaciones sistemáticas. Se tiene que aclarar que el método comunicativo no excluye la gramática del proceso de aprendizaje, pero la gramática es uno de los componentes de la comunicación y no el principal, lo que no significa que algunos aspectos gramaticales no puedan ser explicados en clase de forma explícita. El enfoque comunicativo requiere el empleo de la lengua de forma contextualizada, con foco en la función y la progresión del curso, es reglada por funciones lingüísticas deducidas de los intereses del grupo de aprendices.

#### **2.3.5.1. Enseñanza de lenguas mediante tareas**

Este tipo de enseñanza nace en la década de los 80 y se desarrolla durante la década de los 90; también se basa en los actos comunicativos. Surge del intento de crear un marco para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los programas procesuales parecen dirigirse hacia tres procesos: el de la comunicación, el aprendizaje y el proceso de grupo de una comunidad de clase (Breen, 1990).

J.Zanon y M.J. Hernández (1990:13) exponen cuál es el fundamento del Enfoque por Tareas:

La enseñanza de una lengua extranjera no puede reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, sino que deberá necesariamente incorporar el ejercicio de procesos de comunicación en lengua extranjera como elemento esencial del diseño del curso.

Afirman que la comunicación no se puede reducir a una mera asimilación de contenidos y proponen convertir los ejercicios en tareas, concebidas como planes para la actividad en el aula. La programación basada en tareas concibe la comunicación como un sistema unificado de conocimientos lingüísticos y funciones lingüísticas. Las tareas han de ser, según Candlin, equilibradas, motivadoras, cooperativas, estratégicas, diferenciadas o diversas, focalizadas, abiertas, estructuradas y críticas.

El fundamento del aprendizaje no está centrado en el contenido sino en el proceso de interacción – negociación del significado mediante continuas preguntas para asegurarse de que controla el *input*, pedir aclaraciones, repeticiones, etc.

La secuenciación de tareas, ya sean comunicativas o de aprendizaje se planificará en función de dos criterios: la familiaridad con los conocimientos y capacidades comunicativas del aprendiz (de las más familiares a las menos), y la complejidad inherente a la tarea.

Presentamos a continuación tablas resumen en la que se observan minuciosamente los métodos didácticos empleados en la actualidad y la correspondiente actitud que el profesor puede tener ante ellos (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez, 1997; Zanón, 2007).

**TABLA 4.** Los métodos de enseñanza de lenguas más relevantes (I)

MÉTODO DE ENFOQUE	DE	TEORÍA DE LA LENGUA	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	OBJETIVOS	PROGRAMA	PROFESOR Y ALUMNO	MATERIAL
AUDIO LINGUAL (A partir de los años 40, en Europa)				Destreza oral	Lingüístico (métodos contrastivos)	Control del aprendizaje	Centrado en el profesor
						Corrección (visión negativa del error)	Grabaciones
SITUACIONAL (A partir de los años 40, en USA)		Estructuralismo	Conductismo	Cuatro destrezas	Programa estructural	Papel pasivo del alumno	Laboratorio de idiomas
						El alumno repite	Libro de texto
						Los hábitos incorrectos deben evitarse	Ayudas visuales
						El profesor es el modelo de habla; plantea situaciones donde usar la estructura estudiada	
ENFOQUE NATURAL (Años 70)		Lengua como comunicación	Innatismo	Expresarse y entender la LO	Se basa en las cuatro destrezas	Profesor como principal fuente de información de entrada. Debe crear un clima relajado en el aula. Rica mezcla de actividades	<i>Realia</i> (materiales auténticos: objetos que se llevan a clase)
						El alumno debe comunicar al profesor su progreso, sus conocimientos, sus necesidades.	Ayudas visuales (dibujos, fotos, imágenes...)
RESPUESTA FÍSICA TOTAL		La lengua produce principalmente órdenes y mandatos	Cognitivismo Teoría del rastro	Competencia oral en un nivel inicial	Basado en oraciones	El alumno responde físicamente a las órdenes del profesor	Materiales y objetos reales: libros, bolígrafos, papel, muebles..
						El papel del profesor es activo: decide qué enseñar y selecciona el material	
APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA (Años 70)		La lengua como proceso social	Interaccionismo y ambientalismo	Comunicarse en la LE	Abierto a elección de los alumnos	El alumno decide de qué quiere hablar	Resúmenes en la pizarra
						Trabajo en grupo y cooperación mutua	
						El profesor facilita las traducciones a la LO	Retroproyector
ENFOQUE COMUNICATIVO (Años 80)		La lengua como comunicación	Ambientalismo e interaccionismo	Se describen en función de las cuatro destrezas, desde una perspectiva comunicativa	Nocio-funcional	El alumno debe negociar qué aprender	Centrados en el texto
						Poca corrección de errores	Centrados en la tarea
						El profesor como facilitador de la comunicación, participante independiente, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo.	Material auténtico o muy poco adaptado

**Fuente:** Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de las lenguas extranjeras: reflexiones entorno a la enseñanza del español L2. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 8. ISSN 1885-2211

**TABLA 5.** Otros métodos de difícil clasificación (I)

MÉTODO ENFOQUE	DE	TEORÍA DE LA LENGUA	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	OBJETIVOS	PROGRAMA	PROFESOR Y ALUMNO	MATERIAL
MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN O MÉTODO TRADICIONAL (desde la antigüedad)		Lengua como un conjunto de reglas	Memorización	Leer literatura en LO, analizar detalladamente las reglas gramaticales y traducir oraciones	Basado en la literatura escrita en LO	Se corrige	Textos literarios
						Se enseña en la LM del estudiante	Listas bilingües
						El profesor es la autoridad	Diccionarios
						El alumno es un agente pasivo	
MÉTODO DIRECTO, MÉTODO NATURAL O MÉTODO TRADICIONAL O MÉTODO BERLITZ (S. XIX)		-	La LE se debe enseñar como la LM	Interacción oral intensiva	-	Se habla solo en LO	Dibujos, mímica
				Cuatro destrezas		El profesor actúa para hacerse entender	Libro de texto (de poco uso)
VIA SILENCIOSA (Años 70)		Estructuralismo	La LM se aprende de manera distinta a la LE	Elementos orales y auditivos básicos	Estructural (gramática y vocabulario)	El profesor no corrige, calla	Regletas de colores, tablas, gráficos
						El alumno aprende autónomamente	Gestos, objetos silencio
SUJESTOPEDIA (Años 70)		Estructuralismo	El alumno aprende por el entorno	Competencia alta en conversación en poco tiempo	Duración: 30 días. Cuatro horas al día. Seis días a la semana	Autoridad del profesor pero también relajación	Decoración del aula Textos
						Infantilización del alumno	Música de fondo
						El material debe envolver al alumno	Distribución espacial

**Fuente:** Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de las lenguas extranjeras: reflexiones entorno a la enseñanza del español L2. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 8. ISSN 1885-2211

**TABLA 6.** Otros métodos de difícil clasificación (II): el enfoque por tareas

MÉTODO DE ENFOQUE	TEORÍA DE LA LENGUA	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	OBJETIVOS	PROGRAMA	PROFESOR Y ALUMNO	MATERIAL
ENFOQUE POR TAREAS	La lengua es un medio para crear significado			Cada unidad didáctica tiene como meta una tarea final	El alumno es participativo, atento y está dispuesto a arriesgarse.	Material pedagógico (dibujos, gráficos, textos...)
	"Hacer cosas con palabras"	Procesamiento del <i>input</i> y <i>output</i>		Se especifica el contenido y los resultados de aprendizaje		
	Unidad léxica	Motivación provocada por la ejecución de las tareas	Realizar una tarea final para la cual el alumno necesita estructuras lingüísticas, vocabulario y funciones.		El profesor elige las tareas y planea la secuencia en que se va a desarrollar en el aula (plan de clase)	Realiza (periódicos, televisión, internet...)
	Comunicación			Incluye tareas del mundo real y tareas pedagógicas		
	Medio para la conversación	Negociación de la dificultad en el aprendizaje				

**Fuente:** Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de las lenguas extranjeras: reflexiones entorno a la enseñanza del español L2. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 8. ISSN 1885-2211



## 2.4. MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO

La Lingüística Contrastiva se establece como ciencia a finales de los años cincuenta<sup>6</sup>, asociada a la teoría de la lingüística estructural conductista. Se interesa por los efectos que las diferencias y similitudes existentes entre la estructura de la lengua materna y la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2, estableciendo una relación de causalidad entre el grado de dificultad de aprendizaje de esta L2 y el grado de divergencia contrastiva con la L1.

### 2.4.1. Primeros trabajos del modelo contrastivo

Según Liceras (1992) los primeros trabajos de análisis contrastivo arrancan de la obra de Weinreich (1953), que se dedica al estudio del sistema lingüístico de los bilingües, aunque se alejan del planteamiento de ese investigador porque los modelos que presenta no están dirigidos al sistema no nativo, sino al establecimiento de los puntos que pueden ser problemáticos para el que aprende una L2. Fue Fries (1945) quien instituyó el modelo de análisis contrastivo como componente fundamental de la metodología de enseñanza de las L2, al afirmar que los materiales didácticos más eficientes debían basarse en una descripción científica de la lengua a ser aprendida, cuidadosamente comparada con una descripción paralela de la lengua materna del aprendiz. El inicio del programa del modelo de análisis contrastivo aplicado a la enseñanza de L2 se remonta, pues, al año 1945. Su enfoque fue codificado por Harris (1951) y marcó profundamente los trabajos de Lado (1957), quien publicó una obra que recogió sus planteamientos y desarrolló una metodología para este modelo.

La meta del modelo era elaborar una gramática resultado de la suma de las diferencias entre la gramática de la lengua materna y la de la segunda lengua, preocupación que nace de un problema didáctico: impulsar un método de trabajo que evitase los errores. De esta premisa se infiere que los resultados de la contrastación sirven como predictores de errores y dificultades, por lo que la enseñanza debe basarse en la eliminación de la

<sup>6</sup>Ebnetter, en 1959, comienza el primer proyecto de LC aplicada, la *Contrastive Structure Series* bajo la dirección de Ch. A. Ferguson. En 1962 aparece la primera bibliografía sobre Lingüística Contrastiva (W. Gage, 1962, *Contrastive studies in linguistics. A Bibliographical Checklist*. Washington D. C.; Center of Applied Linguistics) y Thiem (in: *Packs-Arbeitsberichte*, 1 (1968), 2 (1969), 3-4 (1969), 5 (1970) y 6 (1970), Stuttgart, University of Stuttgart). Las discusiones sobre la LC se ponen de manifiesto en E. Banathy, C. Trager, y C. Waddle, "The use of contrastive data in foreign language course development". En VALDMAN, A., ed (1966) *Trends in language teaching*. Nueva York, entre otros, Ebnetter, T. (1982) *Lingüística aplicada*. Madrid, Gredos. pp.250-1

influencia negativa de la lengua materna y en la potencialización de lo que es positivamente transferible

Lado afirmó que los materiales lingüísticos serían más productivos si se basaban en análisis contrastivos, puesto que defiende que los aprendices tienden a transferir y distribuir las formas y significados de su lengua nativa y de su cultura a la lengua y a la cultura extranjera, tanto de manera activa, cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando tratan de comprender y entender la lengua y la cultura tal y como la practican los nativos

Desde una perspectiva lingüística, el análisis contrastivo descansa en las descripciones formales que el distribucionismo hace de los procedimientos de cada lengua y mantiene:

- descripción formal de las lenguas en contraste;
- selección de las áreas que serán comparadas;
- contrastación de las semejanzas y las diferencias;
- reducción de los posibles errores.

En el caso específico del aprendizaje de lenguas extranjeras, que según la visión behaviorista es la formación de una conducta, supone una conducta nueva dependiendo de las similitudes y diferencias existentes entre una y otra. En consecuencia, se alega que mientras mayor sea la diferencia entre los sistemas, esto es, a medida que sean más numerosas las formas y patrones mutuamente exclusivos de cada uno, mayor será el problema de aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias

#### **2.4.1.1. La versión fuerte frente a la versión débil**

Se pueden exponer dos versiones para la hipótesis del análisis contrastivo: una fuerte o predictiva y otra débil o explicativa. Para la versión fuerte es factible contrastar la gramática, la fonología y el léxico de una L1 con el sistema de una L2 con el propósito de pronosticar las dificultades que los aprendices de esta L2 tendrán que hacer frente para llegar a hablarla y comprenderla y para que se puedan elaborar y corregir materiales

didácticos que las amenicen. La versión débil pretende partir de fenómenos reales proporcionados por la comprobación de la interferencia lingüística de la L1 con la L2 y emplear tales ocurrencias con objeto de establecer semejanzas y diferencias entre los dos sistemas, insistiendo en que la previsión no es igual a los resultados y que el análisis contrastivo únicamente puede interpretar los errores.

Mientras la versión fuerte se muestra poco operativa y hace dudar de su poder predictivo, la versión débil parte de la experiencia, lo que ofrece grandes posibilidades de utilización práctica.

#### **2.4.1.2. Transferencia negativa/interferencia**

Los términos transferencia/interferencia se consagran para referirse a la influencia que la lengua materna ejerce sobre la L2. Desde su concepción hasta hoy ha generado grandes polémicas.

El modelo de análisis contrastivo se desarrolló como una especie de simbiosis con la teoría conductista del aprendizaje, en la que uno de los conceptos básicos es el de transferencia. El término de transferencia fue interpretado por Corder (1971) de forma neutra pues utilizó la expresión “papel de la lengua materna”, por creer que los términos transferencia e interferencia denotan un sentido comportamentalista.

La hipótesis contrastiva afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera está determinado por la ordenación estructural de la lengua materna. De esta forma, las estructuras de la lengua nativa que corresponden a las de la lengua objeto serían asimiladas con mucho más facilidad gracias a las transferencias positivas, es decir, a la utilización de los elementos de la L1 en el desempeño positivo de la L2, mientras que de forma opuesta las estructuras que presentan diferencias entre las dos lenguas provocarían transferencias negativas/interferencias. Claro está que para que ocurra transferencia debe haber algún parecido entre la L1 y la L2, porque cuando las dos lenguas difieren demasiado con respecto a una estructura dada, la transferencia parece improbable.

### 2.4.2. Críticas al modelo

La mayoría de las críticas apuntan que el AC no ha cumplido los objetivos definidos en los años 50. K.Sajavaara (1981, p.38) enumera las críticas de que fue objeto el AC. Estas son algunas de las críticas reiteradas:

1. Resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera;
2. Dificil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes:
3. Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar;
4. Confusión en la distinción teórica aplicada;
5. Estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a L2 es estable;
6. Ignora otros componentes como: el componente psicológico y el componente pragmático;
7. La traducción es un concepto teórico ambiguo.

Otras de las críticas de las que fue objeto el análisis contrastivo, fueron la inadecuación de los materiales didácticos, el traspaso de elementos de otras lenguas estudiadas antes, la capacidad de retención, la generalización de la aplicación por analogía de reglas más allá de sus límites gramaticales e incluso la interferencia intralingüística y de desarrollo, que ocurre dentro de la estructura interna de la propia lengua que se está aprendiendo. Muchas de las equivocaciones de los aprendices de una L2 no pueden ser atribuidas a la influencia de la L1 porque se repiten en la producción de hablantes de idiomas variados.

El modelo de investigación de análisis contrastivo no por ser criticado es no válido, puesto que supone el inicio de una investigación en lingüística aplicada centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje; constituye los cimientos del análisis de errores, y

permite entender los actuales estudios de interlengua y el análisis de la producción global del estudiante de una L2.

## 2.5. MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES

A partir de los años sesenta se observa una innovación en la perspectiva del análisis contrastivo y se adopta una reorientación influida por la teoría de la adquisición lingüística de Chomsky, que cuestiona el behaviorismo psicológico y la teoría de adquisición de lengua skinneriana, bases del análisis contrastivo. Postula que la adquisición de lenguas no es el resultado de una formación de hábitos, sino de una generación de reglas. La teoría de Chomsky defiende que el niño no adquiere su L1 solo por imitación del habla de los adultos; sus enunciados son creaciones propias, pero a la vez universales, en el sentido de que todos los niños a la misma edad producen más o menos los mismos tipos de estructuras, superando los mismos tipos de dificultades sea cual sea la comunidad lingüística donde esté insertado. La existencia en su mente de una dotación innata especificada para el lenguaje le orienta en su interacción con los datos en la lengua a la que está expuesto, y así puede elaborar el conocimiento lingüístico de la L1. Ese módulo del cerebro responsable de la adquisición de la lengua, es lo que se conoce dentro del modelo teórico chomskiano como Gramática Universal y es gracias a los principios de esta gramática como el niño puede llegar tanto a producir sus enunciados como a interpretar lo que escucha.

Las primeras publicaciones de Corder (1975) constituyen el marco teórico del modelo de análisis de errores. Este modelo tiene como punto de partida el año 1967, que fue cuando Corder publicó el artículo titulado “ *The significance of learner’s errors*”.

Se considera que durante el periodo de aprendizaje los aprendices pasan por una gradación similar a la del niño que aprende la lengua nativa y antes de instruirse plenamente en la L2, desarrollan sistemas transitorios que abarcan errores que se deben desde la interferencia con la L1, hasta los errores que no se deben a ninguna de las dos lenguas<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Según Selinker (1972) en el aprendizaje de la L2 se utiliza el mismo mecanismo que actuó en la L1, que había permanecido en estado latente (ver “interlanguage”, IRAL, X (2): 209-31)

Corder (1975) constata que los errores pueden funcionar como una fuente capaz de indicar las áreas de mayor dificultad y a la vez pueden ser utilizados para que se revisen y produzcan materiales didácticos más ajustados a las necesidades de los aprendices. Corder, como los gramáticos transformacionistas, comparte la idea de que el profesor no puede enseñar una lengua, sino solamente crear condiciones en que se desarrolle en la mente de los aprendices espontáneamente. Propone entonces el análisis sistemático del corpus de errores producidos por estudiantes al intentar expresarse en la lengua en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran. Haley y King (1975) aceptan lo postulado por Corder y también consideran que a los estudiantes de lenguas extranjeras se les tiene que permitir producir oraciones que no son gramaticales en términos de una competencia nativa desarrollada, puesto que esto permitirá que el alumno progrese, como el niño, al formar una serie de hipótesis cada vez más completas sobre la lengua

### **2.5.1. Errores sistemáticos: evidencias de estadios de aprendizaje**

Es importante saber distinguir entre errores sistemáticos y errores no sistemáticos. Los errores que se deben a lapsus de memoria, disposición física y estados psicológicos son considerados no sistemáticos y no tienen interés para el proceso de aprendizaje de una lengua, sea L1 o L2, puesto que normalmente son corregibles por el propio hablante. Bryan Jenner (1976: 21) lo sintetiza así:

The term `error´ is taken to mean some idiosyncratic or ´un-nativelike´ piece of language produced by a foreign learner. It also implies, to the Error Analyst, that this piece of language is produced regularly and systematically. Some errors are typical of groups of learners with the same mother tongue. Others are peculiar to individual students. An error is logical or `correct´ to the student (or he would not produce it) but not, usually, to the native speakers.

Por otra parte, los que son fruto del conocimiento subyacente de la lengua meta, son errores sistemáticos y evidencian el procedimiento de la lengua que los aprendices están utilizando. Esta dualidad error sistemático/ error no sistemático es una exteriorización de la discriminación chomskiana entre competencia y actuación, según la cual el error sistemático es una deficiencia de la competencia lingüística, al tiempo que error no sistemático pertenece al plano de la actuación y ocurre por su uso inadecuado de los conocimientos lingüísticos, sin indicar desconocimiento de las reglas. Es a los errores sistemáticos a los que se dedica el modelo en cuestión. La mayoría de los investigadores

reconoce que solo se está en condiciones de evaluar los errores de competencia y los de actuación al final de un amplio análisis de los errores.

La diferencia entre el modelo de análisis contrastivo y el de análisis de errores radica en que en este modelo no se parte de la contrastación de los pares de lenguas, la propia y la estudiada, sino de las producciones reales de los aprendices en su contexto.

El estudio de los errores sistemáticos permite que se acceda a la competencia transitoria de los aprendices. Su producción lingüística, por tanto, ha de entenderse como una auténtica representación de su competencia lingüística transicional.

Corder (1971) determina las distintas fases de desarrollo de un análisis de errores, con el fin de dar cuenta de la competencia que subyace a la producción de los estudiantes de una L2:

- En la primera etapa establece como necesario el reconocimiento de las desviaciones que clasifica como oración de idiosincrasia encubierta (oración que está superficialmente bien formada según las reglas de la lengua, pero que no puede interpretarse con facilidad en el contexto real de habla) y oración claramente idiosincrásica (oración que está superficialmente mal formada de acuerdo de acuerdo con las reglas de la lengua objeto y que para ser entendida fuerza la oración de la confrontación de la oración producida hipotéticamente en la lengua meta con la lengua materna del aprendiz)
- La segunda etapa la constituye la descripción de los pares de lengua surgidos del cotejo llevado a cabo en la primera fase: la de la lengua aprendiz y la de la lengua objeto, que intentaría clarificar lo que el aprendiz quiso decir.
- La última etapa es la de la explicación. En este momento se buscará entender cómo y porqué el desvío en la producción del alumno es de determinada naturaleza con el propósito de proveer información sobre su competencia comunicativa.

### **2.5.2. Concepto de competencia comunicativa**

La nueva orientación profundiza el interés en la competencia comunicativa del estudiante que está integrada tanto por el componente gramatical como por el componente pragmático. La noción de competencia comunicativa es introducida por Hymes en la década de los años 70 en réplica a la competencia lingüística de Chomsky, que había hablado de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, no afectado por las contingencias del mundo real.

Al observar que Chomsky no había relacionado el concepto de competencia lingüística con la interacción social, Hymes amplía su visión partiendo del supuesto de que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática son estériles”. Hymes considera que la competencia comunicativa de un hablante va allende sus conocimientos lingüísticos y aclara que no es suficiente solamente ser poseedor del saber de la lengua, sino que es necesario saber cómo usarlo en las más diversas situaciones. De ahí que una de las consecuencias más positivas del desarrollo del concepto de competencia comunicativa sea la aparición de estudios aplicados sobre la expresión del conocimiento de los hablantes relacionados con su capacidad para adecuar las expresiones lingüísticas a las situaciones de habla. La definición de competencia comunicativa incluye no solo a los hablantes nativos, abarca también a los aprendices de lenguas extranjeras. A través de ella se entiende que en el proceso de aprendizaje de una L2 es indispensable asumir una actitud participativa (la de la 1ª persona) y no la actitud de una 3ª persona (que caracteriza al observador neutro y parcial).

### **2.5.3. Investigaciones sobre el análisis de errores**

A partir del desarrollo del concepto de competencia comunicativa los errores pasan a ser estudiados en función de la gradación de entorpecimiento de la comunicación y de la eficacia que produce en el oyente.

Burt y Kparsky (1972) distinguen los errores globales de los errores locales. Los errores globales son los que afectan a la organización general de la oración, es decir, los que afectan a su estructura sintáctica; los errores locales están limitados a algún constituyente de la oración y afectan a los vocablos y partes mínimas de la oración. Los



primeros bloquean la comunicación, mientras que los locales rara vez afectan al proceso comunicativo.

Tomiyama (1980), corroboró las conclusiones anteriores y añadió que si el oyente no es capaz de corregir un error o si la corrección distorsiona el mensaje, el error debe considerarse de gravedad, puesto que obstaculiza la comunicación.

Johansson (1973) agrega a la inteligibilidad, el grado de irritación por parte del receptor y los criterios de frecuencia y generalidad de la regla que se ve afectada. Considera que los errores léxicos son los principales causantes de impedimentos de la comprensión.

Olsson (1973) da énfasis al aspecto comunicativo de la lengua y también considera que los fallos léxicos pueden causar más problemas en la comunicación que los gramaticales, a causa de las consecuencias deformantes del sentido que pueden generar.

Se ha investigado sobre criterios para evaluar la gravedad de los errores destacando Enkvist (1973), James (1977), Haley y King (1975), Chastain (1977) y Vázquez (1987); la gramaticalidad (relación entre oración y gramática), la aceptabilidad (relación entre la oración dada y los juicios de valor emitidos por el oyente) y la aceptabilidad contextualizada (que significa la apropiabilidad en la transmisión de significados en un contexto). Se establecen tres criterios para la evaluación de la gravedad del error:

- Error comprensible y aceptable
- Error comprensible pero inaceptable
- Error no comprensible

Aplicando esos parámetros en investigaciones empíricas se concluye que son los errores pragmáticos los que impiden decir lo que se quiere y dificultan los procesos de comunicación y que la comprensión global se ve más afectada por problemas léxicos, tales como el uso de palabras inadecuadas al contexto o la adición u omisión de palabras, que por problemas gramaticales.

Otros autores han examinado las clases de errores atendiendo al nivel estructural y arguyen que los errores gramaticales no parecen ser serios impedimentos para la comunicación, sino los errores léxicos (Cfr. Guntermann 1978, Nickel; 1978; y Fernández 1989), pero creen que partiendo de este modelo de análisis se pueden deducir cuáles son los aspectos lingüísticos que al ofrecer dificultad, provocan una mayor ruptura en la comunicación. Todos estos estudios abarcan los errores desde el punto de vista comunicativo y tienen como objeto principal establecer inventarios de errores más frecuentes y valorar la gravedad de cada uno de ellos.

## **2.6. TAXONOMÍAS**

El análisis de errores (AE) tiene como objetivo señalar las áreas de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua para un determinado grupo de estudiantes con idéntica lengua nativa, por lo tanto pretende establecer un inventario de los errores más frecuentes valorando la importancia y gravedad de los mismos.

El uso de una taxonomía supone que un error particular tiene una fuente específica y que la especificación de la fuente es una tarea descriptiva pero hay que ser conscientes de que la descripción de un error es algo diferente de la tarea de inferir la causa de dicho error.

Hay diferentes criterios dependiendo de si el objetivo del análisis es la competencia gramatical o la competencia comunicativa. Seguidamente mostramos las diferentes tipologías de errores de acuerdo con los siguientes criterios:

### **2.6.1. Criterio descriptivo**

Dependiendo de la forma en que se ve alterada la estructura superficial de las instancias.

Tipología:

- a) Omisión. Es un proceso que consiste en suprimir morfemas y palabras que no son redundantes. La omisión de morfemas es causada por un conocimiento incompleto de las reglas de la gramática, mientras que la

omisión que afecta a los morfemas léxicos, normalmente se debe a carencia de vocabulario.

- b) Adición. Es el resultado de agregar morfemas o palabras que son redundantes. La causa fundamental es un uso excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística.
- c) Formación errónea. Es el uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de forma errónea por adición u omisión de alguno de sus morfemas. La causa es la ignorancia o inseguridad del alumno que ante la ausencia de un sinónimo en su competencia, trata de “adivinar” la forma, haciendo uso de falsas analogías.
- d) Ausencia de orden oracional. Es la colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas en la elocución, afectando al orden oracional del sistema lingüístico que se está aprendiendo.

### **2.6.2. Criterio Pedagógico**

Este criterio está basado en la distinción chomskiana entre competencia y actuación que llevó a Corder (1975) a diferenciar entre: errores transitorios y errores sistemáticos. Los primeros son el resultado de las circunstancias en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y no son sistemáticos. La causa que los provoca es normalmente una falta de adecuación en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras.

Los segundos reflejan un mal conocimiento de las reglas y caracterizan la lengua de un grupo de estudiantes. Son errores identificables a través de estudios contrastivos entre la lengua nativa y la lengua meta.

### **2.6.3. Criterio etiológico-lingüístico**

Esta clasificación está basada en el concepto de transferencia lingüística. Podemos distinguir entre errores interlingüísticos y errores intralingüísticos. Los errores interlingüísticos se producen por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con

otras lenguas que ha aprendido anteriormente. H.Ringbon (1986) afirma que dependiendo de la distancia que medie entre L1 y L2, así será el índice de frecuencia de la interferencia. Los errores intralingüísticos son los que se refieren al efecto de la lengua meta en sí misma sobre el proceso de aprendizaje.

#### **2.6.4. Criterio Gramatical**

Este tipo de taxonomía permite medir la competencia gramatical del estudiante. Se clasifican en:

- 1) Errores fonológicos
- 2) Errores ortográficos
- 3) Errores morfológicos
- 4) Errores sintácticos
- 5) Errores léxicos
- 6) Errores semánticos
- 7) Errores pragmáticos

#### **2.6.5. Criterio comunicativo**

La clasificación de los errores está basada en aquellos que obstaculizan la transmisión del mensaje. Para establecer la tipología se utilizan criterios como: aceptabilidad, adecuación, comprensibilidad, inteligibilidad e irritación causada en el oyente, etc. Corder estableció dos tipos: locales y globales. Los errores locales son aquellos que afectan a elementos individuales de la oración y no tienen incidencia en la ruptura de la comunicación y los errores globales son aquellos que afectan a toda la oración de forma global y que por su alto nivel de inaceptabilidad e impropiedad causan una ruptura en la comunicación.

## 2.6.6. Actuales clasificaciones de los errores

Actualmente podemos observar diferentes clasificaciones de los errores cometidos por estudiantes de una L2.

### 2.6.6.1. Clasificación de Graciela Vázquez

Graciela Vázquez (1991, p.31-85, ampliada en 1999, p.28), diferencia cuatro tipos de criterios siguiendo estudios anteriores y posteriormente los amplía a seis.

**TABLA 7.** Criterios para la clasificación de errores

Criterio lingüístico:	errores de adición errores de omisión errores de selección falsa errores de colocación falsa errores de yuxtaposición
Criterio etiológico:	errores intralinguales errores interlinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo:	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico:	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos. errores en la producción escrita vs. oral. Errores globales vs. locales
Criterio pragmático	Errores de pertinencia o discursivos
Criterio cultural	Errores culturales

**FUENTE:** Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.

Graciela Vázquez (1991, p.31,45-63) defiende que los errores intralinguales e interlinguales aparecen en cada uno de los componentes del sistema y los clasifica por interferencia de la lengua materna o de la lengua meta atendiendo al componente afectado. Los componentes que distingue son: fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos.

1. Errores por interferencia fonética: [g] en lugar de [x] en *Argentina*.
2. Errores por interferencia ortográfica: \**milliones*.
3. Errores por interferencia léxica: \**teorético* ( / *teórico*), \**pintador* ( / *pintor*).
4. Errores por interferencia semántica: \**calle* ( / *carretera*), \**planos* ( / *planes*).
5. Errores por interferencia morfosintáctica.

En lo referente a esta clasificación, Inmaculada Penadés (2003), señala, por una parte, que la interferencia ortográfica no puede corresponder a ningún componente, porque no existe un componente ortográfico de las lenguas, y, por otra, que no se establece un tipo para los errores por interferencia pragmática, aunque, previamente, se ha mencionado un componente pragmático.

A continuación, mostramos los errores del componente morfosintáctico atendiendo a la clasificación de G.Vázquez incluyendo ejemplos en las clases ilustradas por G. Vázquez (1991):

#### 1. La concordancia en el sintagma nominal.

- 1.1. El número: \**todos son feliz y contento*.
- 1.2. El género: \**considera al Estado como una cosa extraño*.
  - 1.2.1. El género de los sustantivos: \**la coche*.

## 2. La concordancia en el sintagma verbal.

2.1. Concordancia del verbo con su sujeto: *\*nosotras, las dos últimas de las hermanas, crecieron juntas.*

2.2. Concordancia del verbo con su objeto: *\*en la universidad se lee pocos libros interesantes.*

## 3. Elementos del sintagma nominal.

### 3.1. Los artículos.

#### 3.1.1. El artículo definido.

3.1.1.1. Omisión del artículo: *\*Señorita Molina no me interesa.*

3.1.1.2. Uso expletivo del artículo definido: *\*la cantidad de las mujeres latinoamericanas que trabajan como empleadas domésticas ...*

#### 3.1.2. El artículo indefinido.

3.1.2.1. Uso redundante o pleonástico del artículo indefinido: *\*soy un funcionario.*

3.1.2.2. Utilización del artículo indefinido en lugar reservado normalmente al definido: *\*el voluntario es un brazo derecho del sistema.*

3.1.2.3. Uso pleonástico del artículo indefinido en sintagmas nominales compuestos:

*\*necesito un otro tema de examen.*

3.1.3. Los artículos en combinación con “ser/estar/hay”: \*no hay una posibilidad de cambiar.

3.1.4. El neutro “lo”: \*estoy haciendo el contrario de lo que siento.

3.2. Los demostrativos: \*a mí me gustó porque me sentí muy joven en este momento.

3.3. Los posesivos: \*los latinos tienen su costumbre de sentarse en cafetería.

3.4. Los numerales: \*para mí no es fácil hablar si hay cientos personas.

3.5. Los indefinidos: \*vi ø alguien que quería entrar.

3.5.1. Los indefinidos cuantificadores: \*se ve que el uso de la bicicleta en la ciudad tiene mucho más ventajas.

3.5.2. Los indefinidos distributivos y selectivos: \*a un lado ... a un otro.

3.5.3. Los indefinidos limitativos: \*nunca dijo algo sobre el tema.

3.5.4. La posición de los adjetivos indefinidos.

3.6. El adjetivo.

3.6.1. Errores de concordancia falsa: \*como ejemplo de esta problemática mis actividades son un tanto atípica.

3.6.2. Errores de colocación: \*En España, el profesor siempre se sienta a una grande mesa y nos cuenta cuentos

4. Elementos del sintagma verbal.

4.1. El pronombre personal en función de sujeto: \*yo trabajo en una oficina.



4.2. El objeto directo: \*cuando estaba en España el problema era la lengua. La gramática ya  $\emptyset$  sabía.

4.3. El objeto indirecto: \*le lo dio.

4.4. El adverbio: \*esta mujer sabía cocinar muy bueno.

## 5. Las construcciones con “se”.

5.1. “se” como marca de transformación pasiva: \*se necesitaron a muchas personas que ayudaran en la venta del café.

5.2. “se” en oraciones impersonales: \*se dicen que son trabajadores, pero en realidad son estudiantes.

5.3. “se” en verbos reflexivos: \*nos contamos las primeras aventuras con chicos y los secretos que *relacionan con ellos*.

## 6. Las formas no flexivas.

### 6.1. El gerundio.

6.1.1. Las construcciones con gerundio: \*los jóvenes se rebelan por la fuerte represión rigiendo en la sociedad misma.

6.1.2. Perífrasis con gerundio: \*pasaron cuatro días en los cuales yo estaba recorriendo las calles.

6.2. El participio: \*la gente iba vestido de colores claros.

### 6.3. Infinitivo.

## 7. Frases de relativo.

7.1. Omisión del artículo vs. uso pleonástico: \*creo que no puede ser la educación ∅ que da el poder. La educación la que es difícil de obtener es un medio de poder.

7.2. Omisión de la preposición: \*el hombre ∅ quien saludé es mi hermano.

7.3. Concordancia falsa del relativo con su antecedente: \*los hombres, cuyos viviendas estaban sobre las colinas ....

7.4. Elección falsa de pronombre: \*la chica quien te llamó no dejó ningún mensaje.

7.5. Elección falsa del artículo: \*no recibió el telegrama el cual me llama la atención.

7.6. Neutralización del rasgo explicativo vs. especificativo: \*El que me llamó varias veces ahora no quiere hablarme ( / Él, que llamó varias veces, ahora ...).

7.7. Omisión del artículo que sigue a la preposición: \*muchas veces las condiciones bajo ∅ que trabaja el artesano no las aceptaría ningún sindicato extranjero.

## 8. Tiempo y modo.

### 8.1. Imperfecto y Pasado Simple.

8.1.1. Errores inducidos por la presentación incompleta o falsa de reglas:

*\*hace un año estaba en España por seis meses.*

8.1.2. Errores que son el resultado de la mutua interferencia de rasgos aspectuales y temporales:

*\*durante mi infancia iba dos años a un escuela particular.*

8.1.3. Errores que se refieren a un número reducido de verbos.

8.1.4. Errores que reflejan estrategias comunicativas.

8.1.5. Imperfecto/pasado simple en los diferentes estadios de la interlengua.

8.2. El subjuntivo.

8.2.1. Transgresiones directas a reglas obligatorias: *\*le dije que no lo pudiera soportar.*

8.2.2. Realizaciones gramaticales pero no totalmente aceptables.

9. Ser/estar: *\*los tomates son verdes en esta época del año.*

10. Modalidad del enunciado.

10.1. La negación: *\*trabaja mucho pero gana nada.*

10.1.1. La negación y los indefinidos: *\*el patrón oprime a sus sirvientes de tal manera que no quedan no derechos para ellos.*

10.1.2. También/Tampoco: *\*también su vida no le trae problemas.*

10.1.3. Negación y entonación: - *¿El avión va a Cuba?*

- *\*No, va a Cuba.*

10.1.4. La negación y la formación de palabras:

*\*non-religioso ( / ateo).*

10.1.5. La negación y la ignorancia de cambios semánticos: *\*Pablo no puede venir ( / Pablo puede no venir).*

10.2. La comparación: *\*la propaganda, tanta auditiva que visual, persigue a la gente por calles y edificios.*

10.3. La interrogación: *\*¿cómo te gusta Bremen?*

## 11. Las conjunciones.

### 11.1. Las conjunciones coordinantes.

11.1.1. Coordinación copulativa.

11.1.2. Coordinación disyuntiva: *\*la inteligencia no se refiere solamente a su trabajo pero a su conciencia social.*

11.1.3. Coordinación distributiva.

### 11.2. Conjunciones subordinantes.

11.2.1. Subordinación temporal: *\*como entra en el correo pregunta al empleado si tiene algo para él.*

11.2.2. La subordinación modal: *\*habla como sí tendría miedo.*

11.2.3. La subordinación espacial o de lugar.

11.2.4. Subordinación de comparación/cantidad y consecutivas.

11.2.5. Subordinadas condicionales.

11.2.6. Subordinadas de concesión.

11.2.7. Subordinadas finales: *\*le llevé una botella a que festejáramos.*

11.2.8. Subordinadas causales: *\*... y entonces, porque no tenía dinero, volví a Alemania.*

## 12. Las preposiciones.

### 12.1. Generalidades.

### 12.2. Las preposiciones en particular.

### 12.3. La preposición “a”.

12.3.1. Errores sintácticos: *\*el campesino cree a Dios.*

12.3.2. Errores semánticos: *\*¿Siempre comes a casa?*

### 12.4. La preposición “de”

12.4.1. Errores sintácticos: *\*por eso vale la pena de hacerlo.*

12.4.2. Errores semánticos: *\*de este momento la isla simboliza el destino de sus deseos.*

### 12.5. La preposición “en”: *\*vive a Madrid.*

12.6. Las preposiciones “por” y “para”: *\*la lingüística descriptiva fue influida del estructuralismo, \*hace diez años vivieron españoles en mi casa para mucho tiempo.*

Inmaculada Penadés critica esta clasificación afirmando que las ambigüedades que suscita, rompen la coherencia interna que caracteriza toda clasificación. Tras hacer un análisis minucioso observa que:

- Algunos errores podrían formar parte de puntos distintos a los que los incluyen.
- Algunos grupos de errores no presentan coherencia interna en su clasificación. Los errores no han sido organizados desde el criterio de su pertenencia al componente morfosintáctico sino que han sido establecidos por otras causas o factores, que originan un punto de la clasificación:

- 1) El efecto del error: 7.6. Neutralización del rasgo explicativo vs. Especificativo.
  - 2) La causa del error: 8.1.1. Errores inducidos por la presentación incompleta o falsa de reglas.
  - 3) El estado de interlengua en que se encuentra los alumnos: 8.1.5. Imperfecto/pasado simple en los diferentes estadios de la interlengua.
- Algunos puntos de la clasificación no obedecen en sus subdivisiones el elemento lingüístico que ha establecido el punto en cuestión. Presenta como ejemplo el punto siete, que hace referencia a los errores cometidos en frases de relativo y señala que los puntos: 7.1. Omisión del artículo vs. uso pleonástico, 7.2. Omisión de la preposición, 7.5. Elección falsa del artículo y 7.7. Omisión del artículo que sigue a la preposición, no corresponderían a este apartado. Defiende que estos errores deberían estar incluidos en otros apartados de la taxonomía, es decir, deberían estar incluidos en aquellos elementos lingüísticos sobre los que se produce el error, independientemente de que el artículo por la denominación y por el error abarcado se localice en una oración de relativo.
- Finalmente, a la clasificación subyace una concepción de teoría gramatical que puede ser objeto de discusión desde determinados presupuestos; esta afirmación se fundamenta en hechos como:
- 1) Considerar el pronombre en función de sujeto un elemento del sintagma verbal, puesto que también se puede considerar sustituto de un sintagma nominal con dicha función y como consecuencia debería pertenecer al punto cuatro de la taxonomía.
  - 2) Formar un punto en la taxonomía (punto 8) referido al verbo, ajeno a los elementos del sintagma verbal.
  - 3) No distinguir los diferentes usos del “se”

- 4) Presentar como error morfosintáctico (punto 9) la confusión entre “ser y estar”

### **2.6.6.2. Clasificación de Isabel Santos.**

Isabel Santos (1993, p.91-96) hace otro tipo de clasificación variando el número de criterios (cinco frente a los seis anteriores), su denominación así como los conceptos incluidos en cada uno.

Criterio descriptivo: omisión

adición

formación errónea

ausencia de orden oracional

Criterio pedagógico: errores transitorios

errores sistemáticos

Criterio etiológico-lingüístico: errores interlingüísticos

errores intralingüísticos

Criterio gramatical: errores fonológicos

errores ortográficos

errores morfológicos

errores sintácticos

errores léxicos

errores semánticos

errores pragmáticos

Criterio comunicativo: errores locales

errores globales

Santos Gargallo (1993) sigue una taxonomía de corte gramatical basada en la categoría gramatical afectada por el error e incluye todos los niveles de la gramática tradicional,: errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos.

Esta taxonomía de corte gramatical es la que muestra con el estudio empírico de un corpus de datos atendiendo al criterio morfológico y al criterio sintáctico. La clasificación general de errores morfosintácticos los presenta y ejemplifica del siguiente modo:

#### 1. Artículo.

Artículo Determinado.

Omisión: *\*diferente de -- nuestra.*

Adición: *\*fui en el coche.*

Elección errónea: *\*pasé las vacaciones maravillosas.*

Artículo Indeterminado.

Omisión.

Adición.

Elección errónea.

#### 2. Tiempos de pasado.

Elección errónea imperfecto / indefinido: *\*algunos tuvieron más de cincuenta años.*



Elección errónea perfecto / indefinido.

Elección errónea pluscuamperfecto / pretérito.

### 3. Preposiciones.

Omisión: *\*fuimos -- cantar.*

Adición: *\*decidimos de viajar.*

Elección errónea: *\*hemos bailado a la disco.*

### 4. Concordancia de género y número.

Género.

Determinante-nombre: *\*la tema más frecuente.*

Adjetivo-nombre: *\*muchas monumentos.*

Número.

Determinante-nombre.

Adjetivo-nombre.

Sujeto-atributo: *\*estábamos muy feliz.*

### 5. Ser / Estar / Haber.

Omisión.

Adición.

Elección errónea: *\*Palermo es lleno de gente.*

### 6. Pronombres.

Personales: *\*no tenemoslo aquí.*

Posesivos.

Demostrativos.

Relativos: *\*los sitios cuales visitaba.*

## 7. Subjuntivo.

Omisión.

Adición: *\*llamó y me dijo que tuviera que volver.*

Sustitución por otros tiempos: *\*cuando tendría bastante dinero, iré allí de nuevo.*

## 8. Léxico.

Impropiedad semántica: *\*solíamos acostarnos (/ tumbarnos) a la tierra.*

Transferencia: *\*Europa me faltaría siempre.*

Préstamo léxico: *\*por mis rememberanzas (/ recuerdos).*

Derivación errónea: *\*el despierto (/ despertador) era cruel.*

Paráfrasis.

Esta tipología de criterios y esta clasificación de errores morfosintácticos, crea diferentes comentarios:

1. La lexicología, la semántica y la pragmática no forman parte de las gramáticas escritas dentro de lo que llamamos tradición gramatical, por lo tanto, no se pueden clasificar los errores léxicos, semánticos y pragmáticos a los niveles de la gramática tradicional.
2. Se considera como error morfosintáctico el uso erróneo de “ser”, “estar” y “haber” en lugar de clasificarse como error semántico.
3. Dentro de los errores morfosintácticos, observamos errores léxicos tildados de semánticos. En la taxonomía gramatical los errores se clasificaban y diferenciaban en: errores morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos.



Criterio comparativo: errores evolutivos  
errores interlinguales  
errores ambiguos

Efectos comunicativos: errores que distorsionan la comunicación.

S. Fernández basa su clasificación en subsistemas lingüísticos: el fonológico, el léxico, el morfosintáctico y el discursivo, y en categorías lingüísticas a las que afectan los errores. A continuación presentamos la tipología de errores y ejemplos proporcionados por S. Fernández (1997: 44-48):

## 1. Léxicos.

### 1.1. Forma.

1.1.1. Uso de un significante español próximo: \*agradecer ( / agradar).

1.1.2. Formaciones no atestiguadas en español: \*examinación,  
\*medical.

1.1.3. Barbarismos -préstamos-: \*promenades.

1.1.4. Género (como rasgo del nombre): \*una viaje.

1.1.5. Número: \*hicimos mucha fotografía.

### 1.2. Significado.

1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: aprender - estudiar.

1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz: \* un visitado ( / una visita).

1.2.3. Registro no apropiado a la situación.

1.2.4. Ser estar: \*ellos son en mi país, \*estábamos viajeros.

1.2.5. Perífrasis: \*limpiar el cuerpo ( / lavarse).

1.2.6. Otros: \*tienda de compañero ( / tienda de campaña).

## 2. Gramaticales.

### 2.1. Paradigmas.

2.1.1. Género (formación): \**trabajadoro*.

2.1.2. Número (formación): \**profesors*. 2.1.3. Verbos: \**cojó* ( / *cogió*).

2.1.4. Otros (persona, determinantes): \**ello* ( / *él*).

### 2.2. Concordancias.

2.2.1. En género: \**muchas luces apagados*.

2.2.2. En número: \**otro razones poderoso*.

2.2.3. En persona: \**vosotros están cansado*.

### 2.3. Valores y usos de las categorías.

#### 2.3.1. Artículo.

2.3.1.1. Uso / omisión: \**hay \_\_ cosa que...*, \**estudió la Biología*.

2.3.1.2. Elección: *\*era un día mejor de las vacaciones.*

2.3.2. Otros determinantes (elección): *\*este ( / ese).*

2.3.3. Pronombres.

2.3.3.1. Con función pronominal plena: *\*a nosotros \_\_ gusta más España.*

2.3.3.2. “Se” gramaticalizado o lexicalizado: *\*te vas a ser feliz.*

2.3.4. Verbos.

2.3.4.1. Pasados: *\*se cayó pero no le pasaba nada.*

2.3.4.2. Otras formas: *\*si vendrá a Madrid.*

2.3.5. Preposiciones.

2.3.5.1. Valores propios: *\*es la costumbre de japonesa.*

2.3.5.2. Valores idiomáticos: *\*aprenden en memoria.*

2.4. Estructura de la oración.

2.4.1. Orden: *\*coreanos libros leo.*

2.4.2. Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados): *\*voy a \_\_ mi amiga ( / voy a casa de mi amiga).*

2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados): *\*y donde cerca de la costa.*

2.4.4. Cambios de función: *\*me levanté frescamente.*

2.4.5. Oraciones negativas: *\*yo también no fui.*

2.5. Relaciones entre oraciones.

2.5.1. Coordinación.

2.5.1.1. Omisión de enlace: *\*queremos salir \_\_ no podemos.*

2.5.1.2. Polisíndeton.

2.5.1.3. Elección errónea del enlace: *\*hemos comprado siete  
sino ocho libros.*

2.5.2. Subordinación.

2.5.2.1. Adjetiva.

2.5.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: *\*era la  
primera vez \_\_ salía al extranjero.*

2.5.2.1.2. Elección de enlace: *\*era mi amigo quien me cae muy  
bien.*

2.5.2.1.3. Concordancia verbal: *\*el día cuando vivían en paz.*

2.5.2.2. Sustantiva.

2.5.2.2.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: *\*no saben \_\_  
yo quiero.*

2.5.2.2.2. Elección del enlace: *\*Me preguntaron que te vas.*

2.5.2.2.3. Concordancia verbal: *\*a ellos dije que me fuera de  
vacaciones.*

2.5.2.2.4. Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto:

*\*dijimos que ahora mismo...*

2.5.2.3. Circunstanciales.

2.5.2.3.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: *\*por \_\_ en aquel día me fui.*

2.5.2.3.2. Elección del enlace: *\*pues echaba de menos a mi familia el tiempo pasó muy rápido.*

2.5.2.3.3. Concordancia verbal: *\*si tengamos tiempo ...*

3. Discursivos.

3.1. Coherencia global.

3.2. Correferencia: deixis y anáfora.

3.3. Tiempo y aspecto.

3.4. Conectores.

3.5. Puntuación.

4. Gráficos.

4.1. Puntuación y otros signos.

4.2. Tildes: *\*llegue ( / llegué).*

4.3. Separación y unión de palabras: *\*cumple año.*

4.4. Alteración del orden de las letras: *\*madurgada.*



4.5. Confusión de fonemas: \**nuvios*.

4.6. Omisión de letras y letras sobrantes: \**cononcer*.

4.7. Confusión de grafemas para el mismo fonema: \**extrangeros*.

4.8. Mayúsculas: \**escorial*.

Según S. Fernández (1997: 44), para elaborar esta clasificación contó con la colaboración de cuatro expertos: un profesor de Lengua Española en la Universidad y tres profesores de Español como lengua extranjera, con la finalidad de conseguir una tipología fiable. Su clasificación, como se puede observar, comprende cuatro tipos de errores:

1. Errores léxicos
2. Errores gramaticales
3. Errores discursivos
4. Errores gráficos

Las denominaciones y los conceptos que las mismas recubren no se corresponden con las denominaciones que la propia autora recoge en el llamado criterio de la descripción lingüística.

1. No se presentan los errores del subsistema fonológico (a menos que por tal se entienda los gráficos)
2. No se presentan los errores del subsistema morfosintáctico (a no ser que se quiera ver una identidad entre subsistema morfosintáctico y errores gramaticales).

Sin embargo, la clasificación que presenta S. Fernández es más completa que las realizadas anteriormente puesto que incluye los errores discursivos.

## 2.7. LA INTERLENGUA

Los caminos abiertos por el Análisis de Errores son reforzados por nuevos modelos explicativos. La adquisición de la L2 es concebida como un proceso autónomo y en cierto modo, independiente del contexto y de la L1. El error a partir de estos momentos será un indicio de la competencia del aprendiz en un determinado momento de su aprendizaje, que dará información de la distancia entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta.

L. Selinker (1972, p.214) define el concepto de Interlengua como “un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el *output* de un estudiante al intentar producir la lengua meta”.

Corder (1971) y Nemser (1971) se refieren al mismo concepto con los términos de *dialecto idiosincrásico* y *sistema aproximativo*, respectivamente. La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua materna y la lengua meta, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

La Interlengua de un estudiante de L2 refleja el intento por utilizar con fines comunicativos, un sistema lingüístico que no conoce de manera completa, por lo que en determinadas circunstancias habrá de subsanar las carencias lingüísticas en la lengua meta, a través de otro tipo de recursos, que podrán ser lingüísticos o no lingüísticos.

### 2.7.1. Distintas determinaciones para un fenómeno transicional

Selinker (1972) establece aspectos que sirven al investigador para identificar los procesos manifiestos en la interlengua de los aprendices de una L2:

- Transferencia lingüística: relacionada con elementos, reglas y subsistemas de la interlengua que proceden de la lengua nativa del aprendiz.
- Transferencia de instrucción: relacionada a los elementos identificables en los procesos de instrucción a que estuvieron sometidos.

- Estrategias de aprendizaje: tienen que ver con el acercamiento del aprendiz al material que debe aprenderse y se refieren al conocimiento formal de la lengua meta.
- Estrategias de comunicación: resultan de la aproximación que realiza el aprendiz al comunicarse con hablantes nativos en la lengua meta.
- Hipergeneralización del material lingüístico: está relacionado al hecho de que determinadas reglas y rasgos semánticos de la lengua meta se generalicen en la interlengua de los aprendices, aplicándose en contexto no adecuados. Richards (1973) lo define como: “A process in which language learners use a syntactic rule of the target language inappropriately when they attempt to generate a novel target language utterance”

Appel y Muysken (1996) señalan el hecho de que, aun cuando el término parece indicarlo, la interlengua no es “una especie de lengua a caballo entre la primera lengua y la segunda con características estructurales de ambas, sino que es más bien un sistema intermedio caracterizado por los rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico.

De los cinco elementos que caracterizan la interlengua de los aprendices, las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje llaman especialmente nuestra atención. Según Selinker lo que condiciona el uso de una estrategia de aprendizaje no es la necesidad comunicativa, sino el deseo de aprender la L2, mientras que el centro de interés de las estrategias de comunicación está en su uso.

La puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje incide en el deseo de aprender, mientras que las estrategias de comunicación son mecanismos que el aprendiz utiliza como solución a problemas de comunicación que surgen cuando está intentando expresarse en la L2.

## 2.8. INVESTIGACIÓN SOBRE CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL

En este último apartado del capítulo, queremos adentrarnos en material directamente relacionado con la parte experimental de la tesis del próximo capítulo. Este apartado tiende un puente entre la adquisición de segundas lenguas y la lingüística de corpus. La creación de un corpus para el análisis del uso del español por parte de extranjeros es una parte central de nuestra tesis. Conviene repasar los corpus ya creados para este fin (Corpus de Aprendices de Español).

Existen varios corpus del Español General (L1 corpus):

- El Corpus del Español Actual (CEA) tiene 540 millones de palabras y está etiquetado con información morfológica y/o categórica (Subirats y Ortega, 2012).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. Consulta interactiva de una base de datos de más de 200 millones de palabras del español.
- Corpus del Español: Corpus con 100 millones de palabras, desarrollado por el profesor Mark Davies, del Brigham Young University.

Si comparamos las investigaciones de recopilación de corpus escritos de español con las recopilaciones de inglés, observaremos que no son tan numerosas. No obstante, en estos últimos años, aparece un nuevo interés y hay una ingente cantidad de datos escritos y orales sobre el español como lengua extranjera.

Algunos investigadores han coleccionado composiciones de aprendices para estudiar sus errores, por ejemplo Fernández López (1990), Santos Gargallo (1991) y Vázquez (1991). Según Mendikoetxea, (2013: 15) estos corpus están orientados hacia la pedagogía. El corpus para el análisis de errores para aprendices de ELE (CORANE) es una colección de más de mil textos escritos y distribuido en CD (Cestero Mancera y Penadés, 2009). Más

reciente, tenemos el corpus The Anglia polytechnic University Learner Spanish Corpus (Ife, 2004), corpus de aprendices de taiwaneses de español (CATE; Lu, 2010) y un corpus español de aprendices italianos (SCIL; Bailini, 2013). El corpus escrito del español (CEDEL2; Lozano, 2009; Mendikoetxea, 2013) destaca en términos de rigor científico y tamaño (alrededor 750.000 palabras). Los datos de este corpus fueron utilizados para la adquisición de sujetos pronominales y colocaciones.

Los datos escritos fueron empleados para estudiar la adquisición del verbo copulativo ser y estar. El verbo copulativo es un área de gran dificultad para los aprendices del español como segunda lengua. Geeslin (2000) investigó los aspectos lingüísticos que afectan en la elección del verbo copulativo en SLA, utilizando datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas, una tarea de descripción de una imagen y un cuestionario contextualizado. Un enfoque similar fue seguido por Cheng, Lu, y Giannakouros (2008) en su análisis de la semántica, pragmática y características léxicas del uso del verbo copulativo en composiciones libres con datos del corpus CATE, mencionado anteriormente. Uno de los resultados principales fue observar la elección del verbo copulativo ser o estar. Se llegó a la conclusión de que el aprendiz elige el verbo estar cuando es una redacción descriptiva y el verbo ser en redacciones narrativas. Los resultados de su investigación sugiere que el uso de los verbos que corresponden al verbo to be: “ser” y “estar” deben someterse no solo a las variables lingüísticas sino a diferentes factores, al tipo de texto y al tamaño del mismo. Este enfoque fue adaptado por Collentine y Asencion-Delaney (2010) en un análisis de cómo el tipo de discurso influye en la elección del verbo copulativo en L2. La recopilación de corpus escritos en español presenta también la jerarquía de dificultades que encuentran los estudiantes al aprender español. Dificultades que hacen referencia al complejo sistema del español, a las oraciones coordinadas, oraciones subordinadas, indicativo/subjuntivo, pretérito perfecto/pretérito imperfecto, así como las dificultades encontradas por equivalencias que no corresponden en ambas lenguas.

Ortega (2000) utiliza un corpus de español L2 de nivel intermedio para investigar la forma de medir la complejidad sintáctica de una oración en español. Considera que los mejores predictores de complejidad sintáctica en su análisis fueron la longitud de la cláusula, la cantidad de subordinación y la elaboración de frases (Ortega, 2003).

Finalmente, Asencion-Delaney y Collentine (2011) también presentan un análisis multidimensional de un corpus de español L2 y observan cómo los aprendices de español de segundo y tercer año de la Universidad combinan aspectos léxicos, aspectos gramaticales y estructuras sintácticas para generar diferentes discursos en lo que constituye un primer intento a caracterizar el discurso del aprendiz de español como L2, utilizando un tipo de análisis que ha sido empleado para corpora en inglés (Biber et al. 2006). El corpus contiene composiciones escritas: cartas, descripciones, resúmenes y redacciones argumentativas con la finalidad de ser evaluados. Un análisis multidimensional combina investigación cualitativa y cuantitativa, herramientas tecnológicas, análisis factorial exploratorio y análisis cualitativo de textos. Su análisis revela cuatro grupos importantes extraídos del análisis del corpus basado en la investigación del español como segunda lengua. Se consideran diferentes tipos de discurso, caracterizados por dos variaciones estilísticas principales: narración (con una concentración de funciones verbales) y exposición (con una concentración de características nominales), lo que proporciona información de cómo se produce la comunicación en el discurso de L2.

The Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC) es el recurso más amplio disponible de datos orales. Estos bancos de datos transversales se recogieron en la Universidad de Southampton. Las muestras de voz se obtuvieron de hablantes nativos de Inglés, desde el nivel principiantes hasta el nivel avanzado. Los estudiantes tuvieron que realizar una tarea de descripción y una tarea de redacción, entre otros (Mitchell et al., 2008). La creación de una base de datos de producción oral en español L2 en el programa SPLLOC constituye un hito en la investigación sobre la adquisición del español como L2. Los datos han sido recogidos de estudiantes de español en un entorno de instrucción formal, son estudiantes de español de diferentes niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), Tanto los archivos de sonido y sus transcripciones están disponibles a través de la página web SPLLOC. Los diseñadores SPLLOC se centran en los datos orales, en lugar de los datos escritos, bajo la hipótesis de que el habla espontánea producida en la interacción cara a cara es más probable que proporcione evidencia directa sobre la interlengua del aprendiz de la L2, minimizando así los efectos de auto-corrección y monitorización. Dada la variabilidad de los datos de producción orales de los alumnos y la tendencia a evitar las estructuras complejas en el habla, el diseño de SPLLOC abarca variedad de géneros (narrativa, entrevista, descripción de imágenes y discusión entre

iguales). También hay una muestra sustancial del discurso de cada participante (40-60 minutos), con distintos interlocutores, y un balance de las tareas abiertas o tareas cerradas, en las que se espera el uso de ciertas estructuras sintácticas (Mitchell et al., 2008).

La investigación en la producción oral del Español a menudo implica estudios de casos o un número reducido de alumnos, teniendo en cuenta las dificultades de obtención y la transcripción de los datos. Campillos Llanos (2012: 23-26) ofrece una relación detallada de los estudios basados en el análisis de errores de la interlengua en composiciones orales en español. Presenta un corpus oral que contiene entrevistas a 40 estudiantes de diferente origen lingüístico y diferente nivel de competencia. Este corpus se ha transcrito y los errores se han etiquetado en: errores fonéticos, errores léxicos, errores gramaticales y errores pragmáticos. El único corpus que es multimodal pertenece al proyecto Spanish Proficiency Level Training de la Universidad de Texas, que ha sido desarrollado para capacitar a los maestros a evaluar los niveles de competencia de las producciones orales de los aprendices de español (Koike, 2007).

Una serie de estudios basados en la producción oral tuvieron como finalidad investigar aspectos como el sujeto omitido, reflexivos, concordancias, orden de las palabras, entre otros, que son el reflejo de las diferencias paramétricas entre el español y otras lenguas, especialmente el Inglés. Los datos longitudinales de producción oral en español como L2 son escasos. En el proyecto Beyond Parameters de la Universidad de Ottawa se llevaron a cabo algunos estudios utilizando datos orales longitudinales y transversales (Muñoz Licerias et al., 1997). Otros resultados fueron obtenidos por Díaz (2007), quien entrevistó a estudiantes de diferentes orígenes de L1 (alemán, sueco, islandés, coreano y chino).

El corpus presentado en esta tesis (un corpus de blogs de estudiantes de Español como Lengua Extranjera) es complementario a los proyectos de datos escritos antes mencionados. Ahora procedemos a describir nuestro corpus y la metodología que utilizamos para analizarlo.





# **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGÍA**



## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DESCRIPCIÓN GLOBAL DE LA METODOLOGÍA SEGUIDA.

La observación de los errores que cometen los alumnos extranjeros en el aprendizaje del español como lengua extranjera nos llevó a establecer las siguientes decisiones metodológicas que sirvieron para desarrollar este trabajo.

- 1) El objetivo general fue la creación de un corpus de blogs de aprendices de Español como Lengua Extranjera con la finalidad de recopilar un número representativo de dichos textos que plasmara los errores de los estudiantes al aprender español como L2.
- 2) A posteriori, nos planteamos la finalidad del corpus, que concretamos en nuestros objetivos, y que mencionamos de forma sucinta a continuación:
  - El análisis del corpus proporcionará evidencias sobre los errores y la repetición de los mismos para poder diseñar una taxonomía minuciosa de los errores.
  - Los resultados obtenidos del corpus constituyen una buena base de datos para la investigación y, por lo tanto, para la categorización de los errores.
- 3) El contenido es una parte fundamental de los fines que se persiguen: en nuestra investigación se trata de:
  - Textos escritos completos (diario y comentario crítico)
  - Textos recogidos de los blogs realizados en clase
  - La actividad formaba parte del desarrollo de las clases. Los alumnos escribían en su blog y cada una de las entradas era corregida y comentada a cada alumno individualmente

- 4) En cuanto a los límites:
- Se recopilaron textos durante el semestre que se impartió la asignatura Español para Extranjeros en la Universidad Politécnica de Valencia.
  - Todos debían estar escritos en español.
- 5) Como factores que determinaron el tipo de corpus que íbamos a desarrollar fueron los siguientes:
- Se tomaron textos completos que, como señalamos, nos permiten obtener información de los errores y constituyen una base de datos para poder analizar a posteriori.
  - Se codificaron y etiquetaron siguiendo una taxonomía de corte gramatical atendiendo también a los errores discursivos.
- 6) El tamaño responde a la recopilación de entradas de 34 blogs.

A continuación presentamos la ficha de datos relativa al tamaño del corpus.

**TABLA 8.** Ficha datos corpus

TOTAL ARTÍCULOS	766
TOTAL PALABRAS	140.323
PALABRAS DIFERENTES	10.642
LONGITUD MEDIA DE LA PALABRA	4,48
NÚMERO DE ORACIONES	8.292
LONGITUD MEDIA DE ORACIÓN	16,66 palabras
TAMAÑO TOTAL DEL FICHERO EN TXT	814.349 bytes

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Con toda esta información podemos argumentar que nuestro corpus responde a los siguientes criterios:

- Corpus de aprendices de Español como Lengua Extranjera.

- Corpus escrito (recopilación de las entradas en los blogs)
- Corpus monolingüe. Todos los textos recogidos están en español.
- Corpus sincrónico. Los textos se van recopilando a medida que avanza el semestre.
- Corpus cerrado.
- Corpus codificado. Se ha diseñado un etiquetado de errores.

### **3.2. LOS BLOGS Y SU REPERCUSIÓN DE ESTOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

En este capítulo definiremos el concepto de blog y qué influencia ha tenido durante la historia y la comunicación actual, así como su uso en las clases de español para extranjeros. El formato blog es una de las herramientas más utilizadas por los docentes y alumnos para interactuar unos con otros. Las características propias del blog proporcionan una plataforma multimedia para el flujo continuo de información enriqueciendo los contenidos educativos. El blog divulga, informa, comparte y aglutina información actualizada en todo momento.

El blog es una herramienta para comunicar contenidos especializados. Los blogs surgieron a finales de los años noventa y han conseguido revolucionar el mundo de la comunicación, influenciando a todos los sectores de la sociedad como la política, la economía, la educación.

Estos aunque han sido definidos de diversas formas, se podría decir, que un blog es un sitio web en el cual se recogen mensajes o artículos de forma ordenada con el fin de que los lectores puedan ser informados del tema que se está tratando en él y también, puedan participar activamente manifestando sus opiniones o sus dudas. Se trata de un aprendizaje interactivo al que puede acceder cualquier persona que tenga internet y de forma gratuita. Los blogs también son conocidos como weblogs o bitácora.

Los blogs comenzaron a ser reconocidos a raíz de ciertos acontecimientos históricos y políticos como los ataques del 11 de septiembre de 2001 entre otros. Y empezaron a ser valorados porque en ellos se exponía mucha información que en los medios más cotidianos como la televisión no transmitía. Fueron muchas las personas que dieron información sobre todo lo ocurrido, su testimonio de lo que habían vivido. Este fue el comienzo, pero en la actualidad los blogs se utilizan con muchos fines y diversas temáticas según los intereses o necesidades de las personas. Con ellos se busca el enriquecimiento a través de la interacción entre las personas en las diversas áreas o sectores.

En cuanto al sector educativo, en los años 2005-2007 cobraron gran relevancia los blogs dirigidos a la enseñanza de lenguas extranjeras. En sus comienzos, este tipo de blogs no parecían evolucionar ni tampoco se pensaba que iban a tener tanta repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los primeros blogs que se formaron solo exponían noticias relacionadas con la enseñanza de lenguas con el fin de llegar a otros usuarios que fueran docentes como ellos y su cometido fuera este, las lenguas extranjeras. Pero poco a poco fue evolucionando y ya no solo compartían noticias sino que intercambiaban opiniones, experiencias y aprendizajes influían tanto a los docentes que impartían esta materia como a los alumnos que la aprendían. Es por ello, que desde 2006 hasta la actualidad, la blogosfera de la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado muchos cambios positivos adaptándose a las nuevas necesidades que van surgiendo en las personas.

Por lo general, en todos se aprecia que se han ampliado los usos y aplicaciones que se les puede dar a los blogs educativos, aumentando así, su ritmo de crecimiento. También, se han aprovechado muchas herramientas que surgieron con la Web 2.0 como pueden ser el uso de podcasts con el alumnado y vídeos a través del canal Youtube que cada vez se utiliza más como un recurso educativo.

Como se puede observar, los blogs han ido evolucionando y ofreciendo distintas posibilidades al usuario para complementar su aprendizaje en el aula, así como también, les ha dado a los docentes herramientas para mejorar la transmisión de conocimientos. Los enlaces, vídeos., imágenes, audios...que se muestran a través de los blogs, ofrece a

los usuarios la oportunidad de asimilar mejor los contenidos de la lengua que están aprendiendo. Es una herramienta de fidelización gracias a su especialización e información temática.

Como se ha comentado anteriormente, existen muchos tipos de blogs según el sector de interés de cada uno. A continuación, se van a ver aquí algunos tipos de blogs dirigidos al sector educativo y en concreto, a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los blogs sobre enseñanza de lenguas extranjeras hacen referencia a los blogs académicos o de investigación que tienen el objetivo de compartir experiencias entre los docentes y debatir sobre ciertos temas a la hora de enseñar. También, se encuentran diversos blogs en los cuales los profesores ofrecen noticias recientes sobre el mundo de enseñanza de lenguas extranjeras. Además, existen blogs como por ejemplo EcLEcTic que consiste en crear un espacio cooperativo de un contenido puntual como puede ser el de una asignatura y los autores son tanto los alumnos como el profesor. Muchas veces este tipo de blogs van ligados a otros individuales de cada alumnos pero que al mismo tiempo están conectados entre sí y permite una mayor interacción entre todos. Permite un intercambio continuo de información para mejorar los contenidos de las diferentes asignaturas.

Los blogs de enseñanza de lenguas extranjeras van dirigidos sobre todo al proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de una herramienta didáctica y a su vez, existen diferentes tipos:

- Blog grupal de un profesor a sus alumnos que consiste en crear un blog en el que interactúen tanto los alumnos como el profesor, creando diferentes entradas y aportando todos sus opiniones y experiencias sobre el tema de la entrada creada. En dicho blog el profesor también, puede plantear tareas o trabajos a realizar por el alumnado, colgar los apuntes, actividades complementarias, enlaces para ampliar los contenidos tratados en las clases. Sería una especie de webquest con varias pestañas a las que los alumnos y el profesor pudieran acceder. Por supuesto, se trata de que esté abierto a debates y comentarios con los que los alumnos y el profesor intercambien información y se enriquezcan unos de otros.

- Weblogs grupales o alumno-alumno pretenden vincular diferentes blogs entre sí originando así, una especie de redes sociales con el fin de intercambiar y analizar las experiencias de producción y distribución de contenidos. Ejemplo de ellos serían Español en Dubái o Aula-ELE. En ellos, los alumnos pueden escribir pero siempre tienen asignada a una persona cualificada que supervisa y corrige el contenido.
- Blogs individuales como diarios son muy utilizados en educación y su finalidad es que los alumnos expongan sus reflexiones y de alguna manera, practiquen también la lengua y se comuniquen con otras personas que hablan la lengua que están aprendiendo. De este tipo de blogs, se pueden encontrar muchos en la red y resultan una herramienta muy útil para las personas que están aprendiendo una lengua nueva.

Con anterioridad, se ha ido explicando la evolución que han tenido los blogs en la enseñanza de español para extranjeros y de la gran importancia que ha ido cobrando con el paso de los años. Con ello, su uso cada vez ha sido mayor convirtiéndose así, en una herramienta muy utilizada por el alumnado y el profesorado. El objetivo de estos blogs es que los alumnos lo utilicen como una herramienta educativa-comunicativa dentro de una clase de enseñanza de lenguas extranjeras para dar la oportunidad de escribir, leer, plantear y contestar preguntas, realizar comentarios, corregir y aprender, es decir, comunicarse en la lengua que se pretende obtener con herramientas que van más allá de las utilizadas en el aula.

En lo referente a sus usos, se podría decir que puede funcionar de diversas formas como pueden ser las siguientes:

- Un cuaderno de notas para el alumno que está aprendiendo la lengua extranjera.
- Un diario de aprendizaje.
- Un panel de debate, favorecido por los comentarios de los blogs en español.



- Un lugar de realización de trabajos.
- Un espacio de comunicación extraescolar.
- Un lugar con enlaces a otros blogs de alumnos y a otras páginas de interés.
- Un diccionario donde añadir términos nuevos.

Se puede destacar de todos estos usos citados de los blogs que proporcionan muchas más posibilidades, puesto que ellos contienen el resto de herramientas 2.0 (*podcasts*, archivos de audio y vídeo, imágenes, etc.) y así deben ser entendidos para poder usarlos según los fines que se pretendan lograr con los alumnos. El uso que se pueda hacer de ellos dependerá, en gran medida, de la creatividad de docentes y alumnos y de que satisfaga los objetivos que se pretendan alcanzar con su utilización en las diferentes áreas del currículum.

Según las aportaciones de diversos profesores e investigadores (Tíscar Lara, 2006; Orihuela, 2005; Richardson, 2006; De la Torre, 2006, entre otros), podría hacerse una síntesis de las ventajas del uso de los blogs en la clase:

1. Fomentar una actitud crítica ante lo que se lee.
2. El blog pone fin al uso pasivo de Internet y aporta interactividad plena, gracias sobre todo a los comentarios al final de cada mensaje.
3. El blog proporciona a los alumnos una audiencia real. Normalmente los alumnos escriben y hacen los ejercicios para la clase y para el profesor, que se convierte en la única persona que lee los escritos. Sin embargo, en los blogs, los lectores son los compañeros, los cuales están interesados en comunicar algo.

4. Los blogs actúan como herramientas sociales, ya que se puede conocer personas interesadas en temas similares.
5. El blog puede servir de ayuda a los alumnos más tímidos o a aquellos que necesitan más tiempo para responder y que tienen más dificultad a la hora de participar en clase.
6. Proporciona material al estudiante de español, relacionado y complementario con el que trabaja dentro de la clase.
7. Convierte Internet en un lugar de trabajo cooperativo en el que estudiantes y docentes utilizan el *blog* como una herramienta para comentar, opinar y escribir noticias de interés general. Consecuentemente, se habla de la Creación de comunidades de aprendizaje.
8. Fomento del debate.
9. Otorgar voz propia a los alumnos y dar visibilidad a su trabajo.
10. Apoyo al *e-learning*.

Para saber qué están aportando los blogs a la educación de la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario que estén dentro de una educación 2.0 que proporciona una gran cantidad de contenidos, herramientas y actividades complementarias y que al mismo tiempo, son compartidas puesto que la Web 2.0 es una red que permite una participación más activa por parte de los usuarios que se dedican a leer, escribir, escuchar, hablar, colaborar, comentar y opinar en ella.

Hoy en día, en internet, se puede observar que hay una creciente comunidad dinámica de blogs de esta temática, que induce a que nuevos usuarios formen parte y colaboren con esta herramienta, de una manera fácil y ayudándoles a encontrar o a formarse en aquello que necesitan. Puede ser necesario vincular los blogs de la enseñanza de lenguas extranjeras con la situación laboral actual de los docentes de enseñanza de lenguas.

En estos últimos años tanto alumnos como docentes han encontrado en los blogs un recurso con el que poder comunicarse y una herramienta que proporciona la posibilidad de transmitir el acuerdo o desacuerdo con esta situación actual, y de compartir conocimientos y experiencias entre docentes de enseñanza de lenguas.

Este recurso está beneficiando la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras de manera notable, en la que tanto docentes como alumnos consiguen una mejor comunicación y aprendizaje constante. Sobre todo, ha conseguido saber, entender y transmitir que todos somos una parte fundamental de la educación y así poder transmitir las opiniones y experiencias vividas. De un tiempo a esta parte, los blogs han conseguido una gran expansión y sobre todo los blogs educativos forman una realidad que se extiende progresivamente. Cada vez hay más reflexiones y opiniones sobre las ventajas del uso de estas herramientas en el sector de la educación.

El uso del blog ya ha sido consolidado en España y también lo está haciendo dentro del mundo de la educación, en concreto en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde el año 2006 hasta la actualidad, se han abierto nuevas perspectivas en referencia a los blogs y las demás herramientas integradoras de la Web 2.0 dentro del currículum educativo.

La misión del profesor con esta herramienta es la de conocer y averiguar si los blogs, así como con el resto de herramientas 2.0 pueden beneficiar a sus alumnos en el aprendizaje de la lengua. Es necesario que analicen las opciones de esta herramienta que les va a proporcionar y que mejorará su aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella. Al igual que con cualquier otro recurso para la enseñanza es imprescindible que los docentes conozcan su meta de aprendizaje para que puedan valerse de estas herramientas que ayuden en la obtención de esa meta. Es importante, que se tenga en cuenta que los blogs no son ningún método, sino una herramienta que busca ayudar o apoyar al docente y al alumnado en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto con los blogs como con otras herramientas de la Web 2.0, se puede lograr un aprendizaje más significativo, colaborativo y constructivo. La finalidad principal es lograr mejores resultados en la adquisición de esta nueva lengua en los alumnos.

### 3.3. PROCESO DE CREACIÓN DEL CORPUS. LA RECOPIACIÓN DE LOS BLOGS DE LOS ALUMNOS.

El corpus en el que se basa la investigación realizada está formado por un total de 766 entradas de alumnos universitarios de diferentes niveles.

Los estudiantes tuvieron que realizar un blog durante todo el semestre lectivo.

Y se les pidió escribir cuatro días a la semana. Dos días escribieron un diario personal y los otros dos días hacer un comentario crítico del blog de la asignatura.  
<http://spanishupv.blogspot.com.es/>

**TABLA 9.** Listado de los blogs

ALUMNO	PAÍS	BLOG	SEXO	FECHA NAC.
<b>Alessandro</b>	Bélgica	<a href="http://alessandroenalcoy.blogspot.com">http://alessandroenalcoy.blogspot.com</a>	Hombre	1985
<b>Brice</b>	Bélgica	<a href="http://briceenalcoy.blogspot.com">http://briceenalcoy.blogspot.com</a>	Hombre	1985
<b>Jonattan</b>	Bélgica	<a href="http://wellajo.blogspot.com">http://wellajo.blogspot.com</a>	Hombre	1985
<b>Timucin Birgin</b>	Turquía	<a href="http://diarioespanoltimucin.blogspot.com">http://diarioespanoltimucin.blogspot.com</a>	Hombre	1986
<b>Volkan Bakdur</b>	Turquía	<a href="http://volknbakdur.blogspot.com">http://volknbakdur.blogspot.com</a>	Hombre	1984
<b>Adeline Guyotte</b>	Francia	<a href="http://viva-erasmus-enalcoy.blogspot.com">http://viva-erasmus-enalcoy.blogspot.com</a>	Mujer	1985
<b>Aysen</b>	Turquía	<a href="http://aysensonaydyn.blogspot.com">http://aysensonaydyn.blogspot.com</a>	Mujer	1986
<b>Berenger</b>	Bélgica	<a href="http://berenger.blogspot.com">http://berenger.blogspot.com</a>	Hombre	1985
<b>Beyza</b>	Turquía	<a href="http://beyzaozdemir.blogspot.com">http://beyzaozdemir.blogspot.com</a>	Mujer	1985
<b>Busra</b>	Turquía	<a href="http://bushradag.blogspot.com">http://bushradag.blogspot.com</a>	Mujer	1986
<b>Christian</b>	Bélgica	<a href="http://passauabroad.blogspot.com">http://passauabroad.blogspot.com</a>	Hombre	1985
<b>Cristolovean</b>	Rumanía	<a href="http://aniela-17.blogspot.com">http://aniela-17.blogspot.com</a>	Mujer	1985
<b>Daria</b>	Polonia	<a href="http://dariaholodnik1986.blogspot.com">http://dariaholodnik1986.blogspot.com</a>	Mujer	1986
<b>David</b>	Bélgica	<a href="http://davidalcoy.blogspot.com">http://davidalcoy.blogspot.com</a>	Hombre	1985

ALUMNO	PAÍS	BLOG	SEXO	FECHA NAC.
Emilia	Polonia	<a href="http://emily-milena.blogspot.com">http://emily-milena.blogspot.com</a>	Mujer	1983
Ercan	Turquía	<a href="http://nosvosos.blogspot.com">http://nosvosos.blogspot.com</a>	Mujer	1985
Guillaume	Francia	<a href="http://feriadelsalchichon.blogspot.com">http://feriadelsalchichon.blogspot.com</a>	Hombre	1985
Gokce	Turquía	<a href="http://gokcegun.blogspot.com">http://gokcegun.blogspot.com</a>	Hombre	1985
Heini	Finlandia	<a href="http://heiniaromaa.blogspot.com">http://heiniaromaa.blogspot.com</a>	Mujer	1983
Isabella	Italia	<a href="http://isazone86.blogspot.com">http://isazone86.blogspot.com</a>	Mujer	1986
Kevin	Bélgica	<a href="http://azarkael.blogspot.com">http://azarkael.blogspot.com</a>	Hombre	1985
Kristyna	Rep. Checa	<a href="http://kristy-commentarius.blogspot.com">http://kristy-commentarius.blogspot.com</a>	Mujer	1985
Mihai	Rumanía	<a href="http://estudiantedjmikey.blogspot.com">http://estudiantedjmikey.blogspot.com</a>	Hombre	1985
Ornella	Italia	<a href="http://Ornellaenespana.blogspot.com">http://Ornellaenespana.blogspot.com</a>	Mujer	1986
Pablo	Bélgica	<a href="http://pabloenalcoy.blogspot.com">http://pabloenalcoy.blogspot.com</a>	Hombre	1985
Philip	Alemania	<a href="http://eralcoy.blogspot.com">http://eralcoy.blogspot.com</a>	Hombre	1985
Serhat	Turquía	<a href="http://serhatozdemir1907.blogspot.com">http://serhatozdemir1907.blogspot.com</a>	Mujer	1985
Sezen	Turquía	<a href="http://Sezenyardim8.blogspot.com">http://Sezenyardim8.blogspot.com</a>	Mujer	1986
Sinem	Turquía	<a href="http://sineminspain.blogspot.com">http://sineminspain.blogspot.com</a>	Mujer	1986
Steph	Francia	<a href="http://stephenalcoy.blogspot.com">http://stephenalcoy.blogspot.com</a>	mujer	1986
Sunduz	Turquía	<a href="http://sunduzenalcoy.blogspot.com">http://sunduzenalcoy.blogspot.com</a>	mujer	1987
Thibault	Bélgica	<a href="http://ambroise-thibault.blogspot.com">http://ambroise-thibault.blogspot.com</a>	hombre	1985
Nicoleta	Rumanía	<a href="http://thunders-and-lightnings.blogspot.com">http://thunders-and-lightnings.blogspot.com</a>	mujer	1985
Jakub	Rep. Checa	<a href="http://uzmetosere.blogspot.com">http://uzmetosere.blogspot.com</a>	hombre	1986

FUENTE: Elaboración propia (2015)

Haciendo una primera revisión de errores en todas las pruebas, hemos podido observar que el diario, al tratarse de una prueba más espontánea, evidencia los errores más frecuentes. Se han seleccionado todas las redacciones, tanto el comentario crítico como el diario para hacer un estudio más profundo de los errores cometidos. De este modo, queda abierta la posibilidad de un nuevo estudio, que se basaría en un estudio comparativo de la frecuencia de error entre las distintas pruebas.

### 3.4. DISEÑO DE UNA CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES.

Hemos hecho un análisis de errores basado en la categoría gramatical añadiendo errores discursivos y gráficos. Se trata de un tipo de taxonomía que nos evidencia claramente la competencia lingüística del alumno. Esta clasificación es el resultado de las clasificaciones realizadas por Sonsoles Fernández (1997) e Isabel Santos Gargallo (1993) con el fin de recoger todos los errores y crear una clasificación amplia con su correspondiente etiquetado. La clasificación formará parte de la metodología así como también del análisis de los resultados.

A continuación mostramos el tipo de error y su etiquetado.

<b>1.1. ERRORES LÉXICOS</b> .....	<b>EL</b>
<b>1.1.1. ERRORES LÉXICOS FORMALES</b> .....	<b>EL_F</b>
<b>1.1.1.1. Reconocimiento del género</b> .....	<b>EL_F_G</b>
<b>1.1.1.1.1. Nombres masculinos acabados en –a</b> .....	<b>EL_F_masc</b>
<b>1.1.1.1.2. Nombres femeninos acabados en _a</b> .....	<b>EL_F_fem</b>
<b>1.1.1.1.3. Nombres acabados en –e o consonante</b> .....	<b>EL_F_e/c</b>
<b>1.1.1.1.4. Nombres acabados en –o</b> .....	<b>EL_F_o</b>
<b>1.1.1.2. Reconocimiento del número</b> .....	<b>EL_F_N</b>
<b>1.1.1.2.1. Palabras normalizadas en singular</b> .....	<b>EL_F_sing</b>
<b>1.1.1.2.2. Problemas en la percepción de nombres contables y no contables</b> .....	<b>EL_F_c/nc</b>
<b>1.1.1.3. Formación de palabras</b> .....	<b>EL_F_FP</b>
<b>1.1.1.3.1. Uso no adecuado de sufijos</b> .....	<b>EL_F_FP_suf</b>
<b>1.1.1.3.2. Uso no adecuado de prefijos</b> .....	<b>EL_F_FP_pref</b>
<b>1.1.1.3.2.1. Derivación etimológica no adecuada</b> .....	<b>EL_F_FP_der</b>
<b>1.1.1.3.2.2. Asociaciones</b> .....	<b>EL_F_FP_asoc</b>

1.1.1.4. Uso de un significante próximo .....	<b>EL_F_SP</b>
<b>1.1.2. ERRORES SEMÁNTICOS.....</b>	<b>EL_S</b>
1.1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto .....	<b>EL_S_lsc</b>
1.1.2.2. Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico .....	<b>EL_S_ns</b>
1.1.2.3. Confusión entre lexemas que comparten contextos.....	<b>EL_S_cl</b>
1.1.2.4. Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas .....	<b>EL_S_cls</b>
1.1.2.5. “Ser” y “estar” .....	<b>EL_S_s/e</b>
1.1.2.6. Perífrasis .....	<b>EL_S_per</b>
1.1.2.6.1. Traducción literal de la LM.....	<b>EL_S_tl</b>
1.1.2.6.2. Sustitución por una explicación .....	<b>EL_S_sub</b>
1.1.2.7. Cambios entre lexemas de la raíz .....	<b>EL_S_clr</b>
1.1.2.8. Cambios de registro .....	<b>EL_S_cr</b>
<b>1.1.3. PRÉSTAMOS.....</b>	<b>EL_P</b>
1.1.3.1. Uso de vocabulario francés adaptado al español.....	<b>EL_S_fr</b>
1.1.3.2. Uso de vocabulario polaco adaptado al español .....	<b>EL_S_pol</b>
1.1.3.3. Uso de vocabulario alemán adaptado al español.....	<b>EL_S_alem</b>
1.1.3.4. Uso de vocabulario inglés adaptado al español .....	<b>EL_S_ing</b>
1.1.3.5. Uso de vocabulario turco adaptado al español.....	<b>EL_S_tur</b>
<b>2. ERRORES GRAMATICALES .....</b>	<b>EG</b>
<b>2.1.1. PARADIGMAS VERBALES .....</b>	<b>EG_PV</b>
2.1.1.1. Confusión entre la primera y tercera persona .....	<b>EG_PV_cpyt</b>
2.1.1.2. Confusión entre conjugaciones .....	<b>EG_PV_cc</b>
2.1.1.3. Confusión entre las formas irregulares en las que diptonga la vocal tónica .....	<b>EG_PV_ci</b>
<b>2.1.2. CONCORDANCIAS .....</b>	<b>EG_C</b>
2.1.2.1. En género .....	<b>EG_C_G</b>
2.1.2.1.1. Preferencia por el masculino .....	<b>EG_C_G_m</b>
2.1.2.1.2. Discordancia entre elementos alejados .....	<b>EG_C_G_d</b>
2.1.2.2. En número .....	<b>EG_C_N</b>
2.1.2.2.1. Concordancia de determinantes con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo .....	<b>EG_C_N_cd</b>
2.1.2.2.1.1. Concordancia de adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo.....	<b>EG_C_N_ca</b>
2.1.2.3. En persona gramatical.....	<b>EG_C_P</b>

2.1.2.3.1. Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente .....	<b>EG_C_P_d</b>
2.1.2.3.2. Nombre colectivo en singular con verbo en plural .....	<b>EG_C_P_nc</b>
2.1.2.3.3. Confusión del sujeto con otros elementos de la oración ...	<b>EG_C_P_cs</b>
2.1.2.3.4. Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural .....	<b>EG_C_P_ns</b>
2.1.2.3.4.1. Discordancia del verbo poder en oraciones semipasivas .....	<b>EG_C_P_pod</b>
2.1.2.3.5. Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo .....	<b>EG_C_P_dsv</b>
2.1.3. ARTÍCULO .....	<b>EG_A</b>
2.1.3.1. Adición.....	<b>EG_A_AD</b>
2.1.3.1.1. Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados .....	<b>EG_A_AD_uia</b>
2.1.3.1.2. Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición “de” .....	<b>EG_A_AD_uiacde</b>
2.1.3.2. Omisión .....	<b>EG_A_O</b>
2.1.3.2.1. Omisión del artículo en sustantivos determinados .....	<b>EG_A_O_asd</b>
2.1.3.2.2. Omisión en nombres propios .....	<b>EG_A_O_np</b>
2.1.3.3. Elección entre las formas determinada/ indeterminada.....	<b>EG_A EDI</b>
2.1.3.4. Frases hechas y unidades léxicas complejas .....	<b>EG_A FH</b>
2.1.4. DEMOSTRATIVOS .....	<b>EG_D</b>
2.1.4.1. Uso de “este” por “aquel/ese” en la deixis temporal .....	<b>EG_D dt</b>
2.1.4.2. Uso anafórico dentro del discurso .....	<b>EG_D ua</b>
2.1.4.3. Uso del demostrativo por el artículo determinado .....	<b>EG_D ud</b>
2.1.5. POSESIVOS .....	<b>EG_P</b>
2.1.5.1. Uso redundante del posesivo en lugar del artículo.....	<b>EG_P urp</b>
2.1.5.2. Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo .....	<b>EG_P cpn</b>
2.1.6. INDEFINIDOS .....	<b>EG_I</b>
2.1.6.1. Confusión en el uso del indefinido negativo .....	<b>EG_I cin</b>
2.1.6.2. Uso de “cada” cuando no tiene valor distributivo.....	<b>EG_I uc</b>
2.1.7. PRONOMBRES PERSONALES .....	<b>EG_PP</b>
2.1.7.1. Uso innecesario de la forma pronominal sujeto.....	<b>EG_PP uipron</b>
2.1.7.2. Omisión del pronombre sujeto.....	<b>EG_PP ops</b>
2.1.7.3. Omisión del pronombre átono en función de OD y OI.....	<b>EG_PP pafodoi</b>
2.1.7.4. Uso innecesario del pronombre átono.....	<b>EG_PP uipa</b>



2.1.7.5. Otros problemas relacionados con las formas átonas.....	<b>EG_PP_op</b>
2.1.7.6. Formas pronominales en función de complemento circunstancial	<b>EG_PP_fp</b>
2.1.7.6.1. “Se” lexicalizado o modificador léxico.....	<b>EG_PP_sl</b>
2.1.7.6.2. Uso incorrecto u omisión del “se” lexicalizado o modificador léxico .....	<b>EG_PP_ui/ose</b>
2.1.7.6.3. Omisión del “se” intransivador .....	<b>EG_PP_omseint</b>
2.1.7.6.4. Uso incorrecto del “se” aspectual .....	<b>EG_PP_uiseasp</b>
2.1.7.7. Intensificador subjetivo .....	<b>EG_PP_is</b>
2.1.7.8. Diferenciador aspectual.....	<b>EG_PP_da</b>
2.1.7.9. Intransivador .....	<b>EG_PP_intrans</b>
2.1.8. USO DE LOS TIEMPOS VERBALES .....	<b>EG_TV</b>
2.1.8.1. Tiempos pasados .....	<b>EG_TV_PAS</b>
2.1.8.1.1. Pretéritos perfectos – pretérito imperfecto.....	<b>EG_TV_PAS_ppi</b>
2.1.8.1.1.1. Neutralización del valor absoluto – relativo .....	<b>EG_TV_PAS_nvar</b>
2.1.8.1.1.2. Aspecto del lexema verbal.....	<b>EG_TV_PAS_alv</b>
2.1.8.1.1.3. Problemas discursivos .....	<b>EG_TV_PAS_pd</b>
2.1.8.1.2. Pretérito perfecto simple – pretérito perfecto compuesto .....	<b>EG_TV_PAS_ppsc</b>
2.1.8.1.3. Pretérito pluscuamperfecto .....	<b>EG_TV_PAS_pluscuam</b>
2.1.8.1.4. Pasado – presente.....	<b>EG_TV_PAS_paspres</b>
2.1.8.1.5. Subjuntivo .....	<b>EG_TV_PAS_S</b>
2.1.8.1.5.1. Oraciones temporales .....	<b>EG_TV_PAS_S_ot</b>
2.1.8.1.5.2. Oraciones finales .....	<b>EG_TV_PAS_S_of</b>
2.1.8.1.5.3. Oraciones concesivas .....	<b>EG_TV_PAS_S_oconces</b>
2.1.8.1.5.4. Oraciones consecutivas .....	<b>EG_TV_PAS_S_ocons</b>
2.1.8.1.6. Oraciones condicionales.....	<b>EG_TV_PAS_ocond</b>
2.1.8.1.7. Condicional .....	<b>EG_TV_PAS_cond</b>
2.1.8.1.8. Perífrasis verbales .....	<b>EG_TV_PAS_periverb</b>
2.1.9. PREPOSICIONES.....	<b>EG_P</b>
2.1.9.1. Errores sobre valores generales .....	<b>EG_P_VG</b>
2.1.9.1.1. A.....	<b>EG_P_VG_a</b>
2.1.9.1.2. EN .....	<b>EG_P_VG_en</b>
2.1.9.1.3. DE .....	<b>EG_P_VG_de</b>
2.1.9.1.4. CON .....	<b>EG_P_VG_con</b>
2.1.9.1.5. PARA .....	<b>EG_P_VG_para</b>

2.1.9.1.6. POR .....	<b>EG_P_VG_por</b>
2.1.9.1.7. HACIA .....	<b>EG_P_VG-hacia</b>
2.1.9.1.8. HASTA .....	<b>EG_P_VG_hasta</b>
2.1.9.2. Errores sobre usos idiomáticos .....	<b>EGPVGUI</b>
2.1.10. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN.....	<b>EG_E</b>
2.1.10.1. Orden de los elementos oracionales .....	<b>EG_E_O</b>
2.1.10.1.1. Adverbios y complementos circunstanciales .....	<b>EG_E_O_acc</b>
2.1.10.1.2. Adjetivos .....	<b>EG_E_O_adj</b>
2.1.10.1.2.1. Colocación del sujeto y del verbo .....	<b>EG_E_O_sv</b>
2.1.10.2. Omisión de elementos .....	<b>EG_E_OE</b>
2.1.10.2.1. Omisión del verbo .....	<b>EG_E_OE_verbo</b>
2.1.10.2.2. Otros .....	<b>EG_E_OE_otros</b>
2.1.10.3. Elementos sobrantes .....	<b>EG_E_ES</b>
2.1.10.3.1. Repetición del SN o uso innecesario de pronombres .....	<b>EG_E_ES_rsn/uip</b>
2.1.10.3.2. Repetición o uso innecesario de verbos .....	<b>EG_E_ES_uiverb</b>
2.1.10.3.3. Uso innecesario de adverbios .....	<b>EG_E_ES_uiadv</b>
2.1.10.4. Cambios de función .....	<b>EG_E_CF</b>
2.1.10.5. Negación .....	<b>EG_E_N</b>
2.2. RELACIÓN ENTRE ORACIONES: COORDINACIÓN.....	<b>EG_C</b>
2.2.1.1. Asíndeton .....	<b>EG_C_asin</b>
2.2.1.2. Polisíndeton.....	<b>EG_C_polisin</b>
2.2.1.3. Elección errónea del enlace .....	<b>EG_C_ee</b>
2.2.2. RELACIÓN ENTRE ORACIONES: SUBORDINACIÓN.....	<b>EG_S</b>
2.2.2.1. Subordinadas sustantivas .....	<b>EG_SS</b>
2.2.2.1.1. Concordancia de los tiempos .....	<b>EG_SS_ct</b>
2.2.2.1.2. Omisión del enlace conjuntivo .....	<b>EG_SS_oec</b>
2.2.2.1.3. Uso del enlace conjuntivo .....	<b>EG_SS_uec</b>
2.2.2.2. Subordinadas adjetivas .....	<b>EG_SA</b>
2.2.2.2.1. Elección errónea del pronombre .....	<b>EG_SA_eep</b>
2.2.2.2.2. Uso del pronombre .....	<b>EG_SA_up</b>
2.2.2.2.3. Omisión del pronombre .....	<b>EG_SA_op</b>
2.2.2.2.4. Uso de los tiempos en la oración subordinada .....	<b>EG_SA_tos</b>
2.2.2.3. Subordinadas circunstanciales .....	<b>EG_SC</b>
2.2.2.3.1. Elección errónea del enlace .....	<b>EG_SC_elee</b>

2.2.2.3.2. Enlace incompleto .....	<b>EG_SC_ein</b>
2.2.2.3.3. Omisión del enlace .....	<b>EG_SC_ome</b>
2.2.2.3.4. Concordancia verbal .....	<b>EG_SC_cv</b>
<b>3. ERRORES DISCURSIVOS .....</b>	<b>ED</b>
3.1.1. COHERENCIA GLOBAL .....	<b>ED_CG</b>
3.1.1.1. Reconocimiento del género .....	<b>ED_CG_genre</b>
3.1.1.1.1. Relación tópico – comentario .....	<b>ED_CG_topcom</b>
3.1.1.1.2. Estructuración .....	<b>ED_CG_estruc</b>
3.1.2. CORREFERENCIA .....	<b>ED_C</b>
3.1.2.1. Anáfora y deixis .....	<b>ED_C_a/d</b>
3.1.2.2. Deícticos .....	<b>ED_C_deix</b>
3.1.2.3. Anafóricos .....	<b>ED_C_anaf</b>
3.1.2.4. Repeticiones .....	<b>ED_C_rep</b>
3.1.3. CONECTORES DEL DISCURSO .....	<b>ED_CD</b>
3.1.3.1. Índices temporales y espaciales .....	<b>ED_CD_ite</b>
3.1.3.2. Enlaces conjuntivos .....	<b>ED_CD_ec</b>
3.1.4. TIEMPO Y ASPECTO VERBAL .....	<b>ED_TAV</b>
3.1.4.1. Pasado – presente .....	<b>ED_TAV_paspres</b>
3.1.4.2. Perfecto – imperfecto .....	<b>ED_TAV_perfimp</b>
3.1.4.3. Imperfecto – indefinido .....	<b>ED_TAV_impind</b>
3.1.5. SEPARACIÓN DE IDEAS .....	<b>ED_SI</b>
3.1.5.1. División en párrafos .....	<b>ED_SI_divpara</b>
3.1.5.2. Puntuación inadecuada .....	<b>ED_SI_punt</b>
3.1.5.3. Falta de puntuación .....	<b>ED_SI_fpunt</b>
<b>4. ERRORES GRÁFICOS .....</b>	<b>EGR</b>
4.1.1. PUNTUACIÓN Y OTROS SIGNOS .....	<b>EGR_P</b>
4.1.1.1. Coma .....	<b>EGR_P_com</b>
4.1.1.2. Punto y coma .....	<b>EGR_P_puntcom</b>
4.1.1.3. Punto .....	<b>EGR_P_punt</b>
4.1.1.4. Guión .....	<b>EGR_P_gui</b>
4.1.1.5. Comillas .....	<b>EGR_P_comill</b>
4.1.1.6. Signos de interrogación .....	<b>EGR_P_interrog</b>
4.1.1.7. Signos de exclamación .....	<b>EGR_P_eclam</b>
4.1.1.8. El guión y la división silábica .....	<b>EGR_P_guids</b>
4.1.1.9. Los dos puntos .....	<b>EGR_dpunt</b>

4.1.1.10. Los puntos suspensivos .....	<b>EGR_P_puntsp</b>
4.1.2. LAS TILDES .....	<b>EGR_tilde</b>
4.1.3. SEPARACIÓN Y UNIÓN DE PALABRAS .....	<b>EGR_sup</b>
4.1.4. ALTERACIÓN DEL ORDEN DE LAS LETRAS .....	<b>EGR_aol</b>
4.1.5. CONFUSIÓN DE FONEMAS .....	<b>EGR_cf</b>
4.1.6. OMISIÓN DE LETRAS .....	<b>EGR_ol</b>
4.1.7. ADICIÓN DE LETRAS .....	<b>EGR_al</b>
4.1.8. CONFUSIÓN DE GRAFEMAS PARA EL MISMO FONEMA .....	<b>EGR_cg</b>
4.1.9. GRAFEMAS Y DIGRADOS NO CASTELLANOS .....	<b>EGR_gdnc</b>
4.1.10. MAYÚSCULAS .....	<b>EGR_may</b>

### 3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES

El capítulo que nos ocupa presenta una descripción de cada uno de los errores

#### 1. ERRORES LÉXICOS

##### 1.1. ERRORES LÉXICOS FORMALES

En este apartado, cuando hacemos referencia al género y número, nos referimos a ambos como rasgos léxicos inherentes al nombre, no a problemas de formación en el paradigma o la concordancia.

##### 1.1.1. Reconocimiento del género

###### 1.1.1.1. Nombres masculinos acabados en -a

Error producido por la generalización del paradigma más frecuente en español «o» para el masculino, «a» para el femenino.

###### 1.1.1.2. Nombres femeninos acabados en \_a

Error que contradice el paradigma general del género en español.

**1.1.1.3. Nombres acabados en –e o consonante**

El error radica en que el estudiante atribuye género femenino a nombres terminados en –e y masculinos a los acabados en consonante.

**1.1.1.4. Nombres masculinos acabados en –o**

Error que contradice el paradigma general del género en español.

**1.1.1.5. Nombres femeninos acabados en – o**

Error producido por la generalización del paradigma más frecuente en español «o» para el masculino, «a» para el femenino.

**1.1.2. Reconocimiento del número**

Los errores relacionados con el **número** presentan desconocimiento del valor singular o plural de algunos vocablos o del comportamiento gramatical en cuanto al número.

**1.1.2.1. Palabras normalizadas en singular**

Error por asignar el plural a nombres que en español funcionan como individuales.

**1.1.2.2. Problemas en la percepción de nombres contables y no contables**

Error producido por dar un valor incorrecto a nombres contables o no contables.

### **1.1.3. Formación de palabras**

#### **1.1.3.1. Uso no adecuado de sufijos**

Error producido por la creación de palabras mediante sufijos no adecuados.

#### **1.1.3.2. Uso no adecuado de prefijos**

Error producido por el uso no pertinente de prefijos en la creación de palabras.

#### **1.1.3.3. Derivación etimológica no adecuada**

Generalización de estructuras propias de la LM que conducen al error de la derivación de la palabra.

#### **1.1.3.4. Asociaciones**

Asimilación de los paradigmas de la lengua meta.

### **1.1.4. Uso de un significante español próximo**

Errores cuyo origen hacen referencia al propio aprendizaje de la L2. Aparentemente las palabras se parecen por su forma pero sus significados son diferentes.

### **1.1.5. Formaciones no atestiguadas en español**

Hacen referencia a desviaciones de la norma, a vicios idiomáticos y a todas aquellas formas que no corresponden a nuestro alfabeto español.

## 1.2. ERRORES SEMÁNTICOS

Son aquellos errores que afectan al significado.

### 1.2.1. **Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto**

Es la distinción entre lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico pero que se diferencian por algún aspecto sintáctico o por restricciones en el uso.

### 1.2.2. **Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico**

En español existe más de un lexema que comparten campo semántico y que son compatibles en algunos contextos y en otros no. El aprendiz puede conocer tan solo un lexema y aplicarlo a todos los campos semánticos. O no conocer los contextos en los que se usa cada lexema.

### 1.2.3. **Confusión entre lexemas que comparten contextos**

Error que se comete al no conocer los contextos en los que se usa cada lexema.

### 1.2.4. **Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas**

El alumno ignora o neutraliza la diferencia entre lexemas del mismo campo semántico que comparten un núcleo de semas comunes. A menudo no se trata solamente de un fallo de elección sino que se generaliza el uso del único lexema que se conoce.

### 1.2.5. **“Ser” y “estar”**

Error que se explica si partimos del hecho de que el español posee dos verbos para un contenido. El problema del uso de los verbos “ser” y “estar” no es solo de elección entre dos verbos que son solo uno en la lengua materna sino también a la falta de dominio de los rasgos semánticos

propios del adjetivo atributo para indicar una cualidad adquirida circunstancial, descriptiva del nombre. Esta dificultad se agrava cuando el adjetivo es polisémico y se puede utilizar con cualquiera de los dos verbos o cuando su elección es subjetiva del hablante (Fernández, 1989).

#### **1.2.6. Perífrasis**

Error producido por la utilización de expresiones que intentan sustituir un lexema desconocido o dudoso.

##### **1.2.6.1. Traducción literal de la LM**

Error producido por el contacto con la L1. El aprendiz selecciona ciertas estructuras lingüísticas que pueden compensar sus carencias e intenta adaptarlas en el aprendizaje de la L2. La interferencia léxica será total cuando se sustituya un elemento de la L2 por un elemento de la L1 o L3. La interferencia léxica será parcial cuando el elemento siga un proceso creativo de adaptación, sustitución o reducción.

##### **1.2.6.2. Sustitución por una explicación**

El aprendiz trata de hacerse comprender a su receptor mediante la explicación de una palabra que desconoce.

#### **1.2.7. Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz**

Estos errores se deben principalmente a la transposición de categorías verbales y a la modificación de los afijos.

#### **1.2.8. Cambios léxicos de registro**

Los estudiantes incluyen algunos coloquialismos que no son apropiados en la lengua escrita. Estos coloquialismos son propios de un registro oral.



### **1.3. PRÉSTAMOS**

#### **1.3.1. Uso de vocabulario francés adaptado al español**

Interferencia del francés.

#### **1.3.2. Uso de vocabulario polaco adaptado al español**

Interferencia del polaco.

#### **1.3.3. Uso de vocabulario alemán adaptado al español**

Interferencia del alemán.

#### **1.3.4. Uso de vocabulario inglés adaptado al español**

Interferencia del inglés.

#### **1.3.5. Uso de vocabulario turco adaptado al español**

Interferencia del turco.

## **2. ERRORES GRAMATICALES**

### **2.1. PARADIGMAS VERBALES**

En este apartado incluimos los errores de **género y número** por su incorrecta formación y la confusión en la **flexión verbal**.

#### **2.1.1. Confusión entre la primera y tercera persona**

Intercambio entre las personas 1<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> del singular, con variantes formales mínimas y posiblemente las más frecuentes.

### **2.1.2. Confusión entre conjugaciones**

Elección incorrecta de la conjugación, los aprendices tienden a emplear la conjugación de los verbos que les resultan más familiares.

### **2.1.3. Confusión entre las formas irregulares en las que diptonga la vocal tónica**

El aprendiz no diptonga la vocal tónica por desconocimiento de las formas verbales irregulares. De modo que desconocen que la vocal “e”, diptonga en “ie”; la vocal “o”, diptonga en “ue”; la vocal “i”, diptonga en “ie” y la vocal “u”, diptonga en “ue”.

### **2.1.4. Confusión en el cambio vocálico de la raíz.**

Error producido por el desconocimiento de la regla del cambio vocálico de algunos verbos irregulares. En el pretérito perfecto simple (o pretérito indefinido), los verbos que pertenecen a la tercera conjugación y contienen la vocal “e”, cambia a “i” y los que contienen la vocal “u” cambia a “o” en la tercera persona del singular y del plural.

## **2.2. CONCORDANCIAS**

Por concordancia entendemos: “Medio de relación interna entre los elementos de la frase, que consiste en la igualdad de género y número (...) entre el sustantivo, el adjetivo, el artículo y el pronombre. Y en la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto” (Lázaro Carreter, 1971, p.105). Los siguientes subapartados se centran en las categorías nominales, en la concordancia entre verbo y sujeto y la concordancia verbal.

### **2.2.1. En género**

Errores de concordancia entre adjetivos, determinantes y pronombres y el nombre al que se refieren en función del género.

**2.2.1.1. Preferencia por el masculino**

El alumno tiende a utilizar la “forma no marcada”, es decir, el género masculino frente al femenino.

**2.2.1.2. Discordancia entre elementos alejados**

El error se produce por la distancia del adjetivo o determinante en relación al nombre que determina la marca de género.

**2.2.2. En número**

Errores de concordancia en número entre el nombre y sus adyacentes, o entre el pronombre y su referente.

**2.2.2.1. Concordancia de determinantes con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo**

**2.2.2.2. Concordancia de adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo**

**2.2.3. En persona gramatical**

Los errores en persona se deben a varios factores, sobre todo a la concordancia entre el sujeto y el verbo; también por el distanciamiento o alteración del orden, provocando el error.

**2.2.3.1. Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente**

**2.2.3.2. Nombre colectivo en singular con verbo en plural**

**2.2.3.3. Confusión del sujeto con otros elementos de la oración**

**2.2.3.4. Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural**

**2.2.3.5. Discordancia del verbo poder en oraciones semipasivas**

**2.2.3.6. Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo**

## **2.3. ARTÍCULO**

Pérdida en el control de la oposición presencia / ausencia del artículo, es decir, en la omisión inadecuada y en el uso innecesario.

### **2.3.1. Adición**

Error producido por la presencia innecesaria del artículo.

**2.3.1.1. Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados**

La presencia innecesaria de estas formas se origina por acompañar a nombres no actualizados ni determinados en el contexto.

**2.3.1.2. Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición “de”**

Error generado por la plurifuncionalidad de los complementos introducidos por la preposición “de”.

### **2.3.2. Omisión**

**2.3.2.1. Omisión del artículo en sustantivos determinados**

Alteración de la norma que pide la presencia del artículo para el nombre 'determinado', porque ya ha sido presentado en el contexto, porque se determina en la misma frase con un complemento, o porque el contexto lo delimita claramente.

### **2.3.2.2. Omisión en nombres propios**

En relación a los *nombres propios*, los errores que encontramos se originan por generalización de la norma más común, ya que se trata de nombres que se han fijado en español con el artículo correspondiente.

### **2.3.3. Elección entre las formas determinada/ indeterminada**

Alteración de la norma que pide la presencia del artículo para el nombre 'determinado', porque ya ha sido presentado en el contexto, porque se determina en la misma frase con un complemento, o porque el contexto lo delimita claramente. En contraposición, la presencia innecesaria de estas formas se origina por acompañar a nombres no actualizados ni determinados en el contexto.

### **2.3.4. Frases hechas y unidades léxicas complejas**

La omisión o el uso innecesario del artículo se encuentra en expresiones hechas, en las que se produce un cruce con otra expresión próxima o se debe a una interferencia de la LM.

## **2.4. DEMOSTRATIVOS**

### **2.4.1. Uso de “este” por “aquel/ese” en la deixis temporal**

El principal motivo de error es la deixis temporal. En español se utiliza “aquel / ese” en referencia al pasado y “este” para el presente.

### **2.4.2. Uso anafórico dentro del discurso**

El uso anafórico dentro del discurso sufre modificaciones respecto a lo correcto en español.

### **2.4.3. Uso del demostrativo por el artículo determinado**

Uso incorrecto del demostrativo como artículo determinado.

## **2.5. POSESIVOS**

### **2.5.1. Uso redundante del posesivo en lugar del artículo**

La facultad del español de incluir el posesivo neutralizando su uso mediante la aparición de otros elementos en la oración, ya sean artículos o pronombres provoca un uso redundante del posesivo.

### **2.5.2. Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo**

## **2.6. INDEFINIDOS**

### **2.6.1. Confusión en el uso del indefinido negativo**

El uso del indefinido negativo es erróneo si aparece en plural cuando solo puede en singular, aparece en su lugar el artículo indeterminado, ya sea en plural o singular y también si aparece en su lugar otro indefinido no negativo o se omite.

### **2.6.2. Uso de “cada” cuando no tiene valor distributivo**

## **2.7. PRONOMBRES PERSONALES**

### **2.7.1. Uso innecesario de la forma pronominal sujeto**

En español no es necesario el uso de la forma pronominal sujeto junto al verbo ya que las desinencias de este informan de la persona gramatical.

**2.7.2. Omisión del pronombre sujeto**

Omisión del pronombre sujeto cuando se quiere destacar un sujeto respecto a otro, para aumentar la expresividad o para eliminar ambigüedades motivadas por el sincretismo de las personas gramaticales en algunas formas verbales como es el caso de la primera y tercera persona del singular del pretérito imperfecto.

**2.7.3. Uso innecesario de pronombres demostrativos en función de sujeto.**

Uso de demostrativos que no se refieren en ningún caso a persona. En español se prefiere la ausencia de deícticos por lo que otros usos serían poco naturales.

**2.7.4. Omisión del pronombre átono en función de OD y OI**

El pronombre clítico tanto en función de complemento directo como de complemento indirecto es omitido porque el alumno piensa que es redundante y cae en el error, descuidando de este modo la presencia del doble complemento. No obstante la omisión tiene lugar tanto en construcciones en las que existe el doble complemento como en las que no existe.

**2.7.5. Uso innecesario del pronombre átono**

Se trata de un proceso de hipercorrección. Esto sucede cuando el alumno es consciente de que la omisión del pronombre es un error.

**2.7.6. Otros problemas relacionados con las formas átonas**

Confusión entre las formas de complemento directo y complemento indirecto. Errores que conducen a errores de: leísmo, loísmo, laísmo y repetición del sintagma nominal.

### **2.7.7. Formas pronominales en función de complemento circunstancial**

Confusión del pronombre personal por el posesivo.

#### **2.7.7.1. “Se” lexicalizado o modificador léxico.**

Uso incorrecto de verbos en los que la presencia del pronombre es imprescindible puesto que se ha lexicalizado y verbos en los que su presencia o ausencia provoca un cambio de significado

#### **2.7.7.2. Uso incorrecto u omisión del “se” lexicalizado o modificador léxico**

Errores producidos por la omisión del “se” debido a interferencia de la LM y uso incorrecto del “se”.

#### **2.7.7.3. Omisión del “se” intransivador**

La presencia o ausencia del pronombre modifica la transitividad o la intransitividad del verbo en la oración.

#### **2.7.7.4. Uso incorrecto del “se” aspectual**

Uso u omisión del “se” que otorga valor aspectual al verbo.

### **2.7.8. Intensificador subjetivo**

La presencia del pronombre funciona ensalzando el objeto de la acción o intensificando la calidad o magnitud de la misma acción. Encontramos por lo tanto, un uso innecesario del pronombre.

### **2.7.9. Diferenciador aspectual.**

El “se” aporta un valor aspectual



### **2.7.10. Intransitivador**

Errores que hacen referencia a los verbos en los que la presencia o ausencia del pronombre, deciden la condición transitiva o intransitiva de la oración.

## **2.8. USO DE LOS TIEMPOS VERBALES**

### **2.8.1. Tiempos pasados**

Desviación del uso adecuado del tiempo verbal pasado.

#### **2.8.1.1. Pretéritos perfectos – pretérito imperfecto**

Error en el uso de los tiempos de indicativo, pretérito perfecto (simple y compuesto) y pretérito perfecto.

##### **2.8.1.1.1. Neutralización del valor absoluto – relativo**

Confusión entre el imperfecto y perfecto en frases con valor absoluto, que marcan el desarrollo de la acción verbal y donde se espera el uso del pretérito perfecto.

##### **2.8.1.1.2. Aspecto del lexema verbal**

El lexema imperfectivo arrastra el uso de pretérito imperfecto.

##### **2.8.1.1.3. Problemas discursivos**

El uso inadecuado del pasado produce un cambio de perspectiva a lo largo de la narración. Por otra parte, la omisión de conectores no permite observar la correlación de las acciones y el paso de una fase del discurso a otra, y con ello, se oscurecen las condiciones que llevan al uso del pretérito imperfecto o pretérito perfecto.

**2.8.1.2. Pretérito perfecto simple – pretérito perfecto compuesto**

Confusión en la elección entre los dos pretéritos perfectos.

**2.8.1.3. Pretérito pluscuamperfecto**

Ausencia del uso de este tiempo verbal.

**2.8.1.4. Pasado – presente**

Errores producidos por los cambios inadecuados de pasado a presente o viceversa.

**2.8.2. Subjuntivo**

**2.8.2.1. Oraciones temporales**

Elección errónea u omisión del subjuntivo en oraciones subordinadas temporales introducidas por “cuando” al hablar del futuro y en oraciones introducidas por “antes de”, “antes de que”.

**2.8.2.2. Oraciones finales**

Elección errónea u omisión del subjuntivo en oraciones subordinadas que expresan finalidad cuando el sujeto de los verbos de la oración, principal y subordinado, es diferente.

**2.8.2.3. Oraciones concesivas**

Elección errónea u omisión del subjuntivo en oraciones concesivas. El alumno desconoce que el uso del subjuntivo depende de la inseguridad en la concesión o la dificultad potencial que esta implica.

**2.8.2.4. Oraciones consecutivas**

Elección errónea u omisión del subjuntivo en oraciones consecutivas cuya oración principal es negativa.

**2.8.2.5. Oraciones condicionales**

Elección errónea u omisión del subjuntivo en las oraciones condicionales que indican poca probabilidad.

**2.8.3. Condicional**

**2.8.4. Perífrasis verbales**

Se registran los errores producidos por el uso innecesario de perífrasis , y por lo tanto, El uso innecesario de verbos auxiliares.

**2.9. PREPOSICIONES**

Uso incorrecto de las preposiciones, bien sea por adición, omisión o falsa elección.

**2.9.1. Errores sobre valores generales**

Errores que afectan a los valores de las preposiciones y errores por desconocimiento del régimen preposicional.

**2.9.1.1. A**

Errores de elección errónea de la preposición “a”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.2. EN**

Errores de elección errónea de la preposición “en”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.3. DE**

Errores de elección errónea de la preposición “de”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.4. CON**

Errores de elección errónea de la preposición “con”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.5. PARA**

Errores de elección errónea de la preposición “para”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.6. POR**

Errores de elección errónea de la preposición “por”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.7. HACIA**

Errores de elección errónea de la preposición “hacia”, uso innecesario u omisión.

**2.9.1.8. HASTA**

Errores de elección errónea de la preposición “hasta”, uso innecesario u omisión.

**2.9.2. Errores sobre usos idiomáticos**

Errores que hacen referencia al uso incorrecto de las preposiciones en construcciones preposicionales que forman parte de frases adverbiales, de

determinados lexemas verbales, o que viene regidas por determinados verbos o adjetivos.

## **2.10. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN**

Errores que afectan a la estructura de la oración. En este apartado analizamos problemas relacionados con el orden, la omisión y el uso innecesario de elementos en las oraciones, así como cambios de función y las oraciones negativas.

### **2.10.1. Orden de los elementos oracionales**

La alteración del orden lógico de la oración distorsiona la linealidad de grupos sintagmáticos y producen ambigüedad en la lectura del texto.

#### **2.10.1.1. Adverbios y complementos circunstanciales**

Alteración de la colocación en la frase de los grupos adverbiales.

#### **2.10.1.2. Adjetivos**

Alteración del orden de los adjetivos en relación al sustantivo que modifica.

#### **2.10.1.3. Colocación del sujeto y del verbo**

Error producido por la colocación del verbo al final de la frase.

### **2.10.2. Omisión de elementos**

Omisión de elementos oracionales de grupos sintagmáticos o elementos de esos grupos, tanto núcleos como complementos.

**2.10.2.1. Adverbios y otros circunstanciales.**

Se omiten elementos que son necesarios.

**2.10.2.2. Omisión del verbo**

Error causado por la omisión del verbo tanto en oraciones principales como subordinadas.

**2.10.2.3. Omisión del sujeto.**

El aprendiz omite el sujeto por descuido o por generalización de la norma .

**2.10.2.4. Omisiones en el sintagma nominal.**

Omisión de un elemento del sintagma nominal porque considera que se sobreentiende en el contexto o por no considerarlo necesario.

**2.10.3. Elementos sobrantes**

Sintagma o parte de sintagmas repetidos o lexemas innecesarios.

**2.10.3.1. Repetición del SN o uso innecesario de pronombres**

Repetición del SN sin recurrir al uso del pronombre o a una expresión equivalente, o a la simple ausencia.

**2.10.3.2. Repetición o uso innecesario de verbos**

Error que responde al uso innecesario de verbos.

**2.10.3.3. Uso innecesario de adverbios**

Los adverbios son redundantes en la oración, puesto que su uso es innecesario en la misma.

**2.10.3.4. Uso innecesario de adjetivos**

**Uso innecesario de adjetivos en la oración.**

**2.10.4. Cambios de función**

Confusión entre adjetivos y adverbios.

**2.10.5. Negación**

Uso redundante de la marca de negación junto a un sujeto ya marcado negativamente mediante un indefinido.

**2.11. RELACIÓN ENTRE ORACIONES: COORDINACIÓN**

**2.11.1. Asíndeton**

Consiste en la ausencia de la conjunción coordinante al principio de varias frases o de los incisos de una enumeración.

**2.11.2. Polisíndeton**

Repetición de una conjunción coordinante al principio de varias frases o incisos de una enumeración. Predomina el abuso del conector «y» ilativo.

**2.11.3. Elección errónea del enlace**

Error de falsa elección del enlace coordinativo.

## **2.12. RELACIÓN ENTRE ORACIONES: SUBORDINACIÓN**

### **2.12.1. Subordinadas sustantivas**

#### **2.12.1.1. Concordancia de los tiempos**

Fallos de concordancia temporal entre la oración subordinada y su principal.

#### **2.12.1.2. Omisión del enlace conjuntivo**

2.12.1.2.1 Tipo de asíndeton. Error producido por la omisión del enlace.

#### **2.12.1.3. Uso del enlace conjuntivo**

Error producido bien por el uso innecesario del enlace, bien por elección errónea del mismo.

### **2.12.2. Subordinadas adjetivas**

#### **2.12.2.1. Elección errónea del pronombre**

Cambio de un pronombre por otro no pertinente.

#### **2.12.2.2. Uso del pronombre**

Uso innecesario del pronombre, produciendo alteraciones del orden, discordancias, y cruces con otras estructuras.

#### **2.12.2.3. Omisión del pronombre**

Error producido por la ausencia del pronombre.



**2.12.2.4. Uso de los tiempos en la oración subordinada**

Elección errónea del tiempo verbal en la oración subordinada.

**2.12.3. Subordinadas circunstanciales**

**2.12.3.1. Elección errónea del enlace**

Uso erróneo del enlace.

**2.12.3.2. Enlace incompleto**

Uso de una sola parte del enlace cuando este está formado por “partícula + que”

**2.12.3.3. Omisión del enlace**

Error producido por la ausencia del enlace.

**2.12.3.4. Concordancia verbal**

Problemas de elección del tiempo verbal.

**3. ERRORES DISCURSIVOS**

**3.1. COHERENCIA GLOBAL**

**3.1.1. Relación tópico – comentario**

Hace referencia a la desviación del tema o introducción de temas distintos. Información dispersantes en el desarrollo del tema, así como repeticiones innecesarias, incongruencias, elementos incomprensibles.

### **3.1.2. Estructuración**

Se analiza en este epígrafe la estructura y organización del texto, el orden y la coherencia del mismo.

## **3.2. CORREFERENCIA**

### **3.2.1. Anáfora y deixis**

Uso de los pronombres personales.

### **3.2.2. Deícticos**

Uso incorrecto de la forma de los demostrativos, adverbios y algunos lexemas.

### **3.2.3. Anafóricos**

Error con la relación entre el pronombre personal, el demostrativo, el posesivo o el indefinido y su antecedente.

### **3.2.4. Repeticiones**

Repetición de un sintagma en lugar de hacer uso de un pronombre u otro sustituto.

## **3.3. CONECTORES DEL DISCURSO**

### **3.3.1. Índices temporales y espaciales**

Error producido por la omisión de las referencias temporales y espaciales de la narración.

### **3.3.2. Enlaces conjuntivos**

Error de elección u omisión del enlace.

## **3.4. TIEMPO Y ASPECTO VERBAL**

Elección incorrecta de los tiempos verbales.

### **3.4.1. Pasado – presente**

### **3.4.2. Perfecto – imperfecto**

### **3.4.3. Imperfecto – indefinido**

## **3.5. SEPARACIÓN DE IDEAS**

### **3.5.1. División en párrafos**

Hace referencia a la organización del texto, su puntuación y separación de ideas en párrafos.

### **3.5.2. Puntuación inadecuada**

Uso incorrecto de los signos de puntuación.

### **3.5.3. Falta de puntuación**

Omisión del signo de puntuación para separar oraciones o ideas.

## **4. ERRORES GRÁFICOS**

### **4.1. PUNTUACIÓN Y OTROS SIGNOS**

Uso incorrecto del manejo de los signos de puntuación.

**4.1.1. Coma**

**4.1.2. Punto y coma**

**4.1.3. Punto**

**4.1.4. Guión**

**4.1.5. Comillas**

**4.1.6. Signos de interrogación**

Colocación de los signos de interrogación solamente al final de la frase. Las reglas adquiridas sobre la puntuación inglesa provocan en el aprendiz confusión al escribir en español.

**4.1.7. Signos de exclamación**

Colocación de los signos de exclamación solamente al final de la frase.

**4.1.8. El guión y la división silábica**

**4.1.9. Los dos puntos**

**4.1.10. Los puntos suspensivos**

**4.2. LAS TILDES**

Errores vinculados al mal uso del acento ortográfico, ya sea por omisión como por elección errónea.

**4.3. SEPARACIÓN Y UNIÓN DE PALABRAS**

Error de discriminación para separar correctamente las palabras.

#### **4.4. ALTERACIÓN DEL ORDEN DE LAS LETRAS**

Alteración o transposición del orden lógico-secuencial de las grafías.

#### **4.5. CONFUSIÓN DE FONEMAS**

Error que se comete al sustituir una letra por otra que no figura en la palabra.

#### **4.6. OMISIÓN DE LETRAS**

Error que consiste en omitir una o varias letras en una palabra.

#### **4.7. ADICIÓN DE LETRAS**

Error que se comete al añadir letras sobrantes a una palabra.

#### **4.8. CONFUSIÓN DE GRAFEMAS PARA EL MISMO FONEMA**

El alumno utiliza un grafema no adecuado al fonema que se refiere.

#### **4.9. GRAFEMAS Y DIGRAFOS NO CASTELLANOS**

Uso de grafemas y dígrafos pertenecientes a otra lengua.

#### **4.10. MAYÚSCULAS**

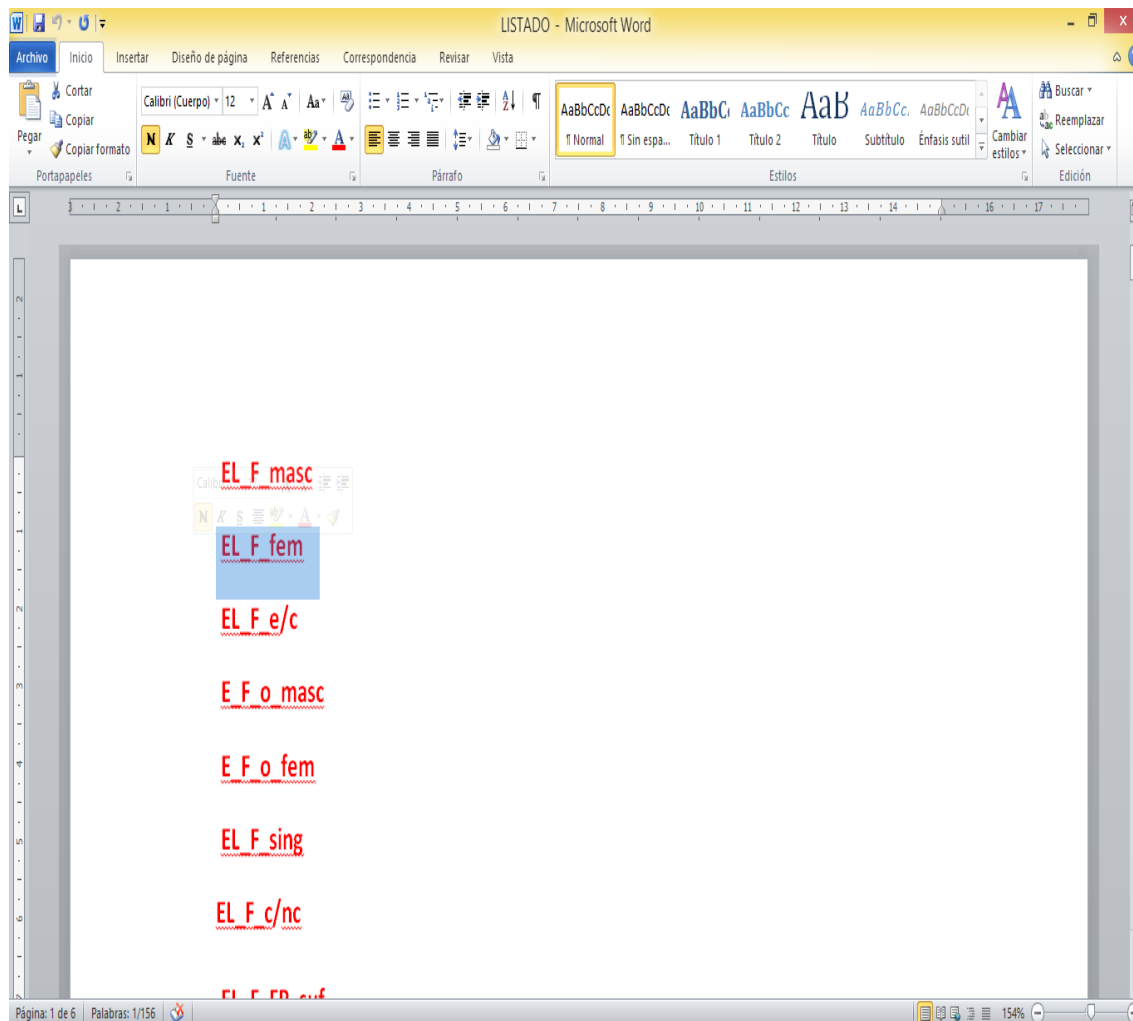
Uso de mayúsculas a inicio de oración, a la omisión en nombres propios y al uso en nombres que no son propios.

### 3.6. ETIQUETADO DE ERRORES

El análisis terminológico nos conduce a diseñar una herramienta informática que nos permita extraer los porcentajes de error y clasificarlos. En este apartado describimos el método que se ha utilizado para extraer la información del corpus de nuestra tesis. Para proceder al etiquetado y localización de los errores en los textos analizados se ha creado un conjunto de reglas de autocorrección en Microsoft Word.

Para ello, accedemos al archivo que contiene el listado de etiquetas, seleccionando y copiando la que vamos a codificar.

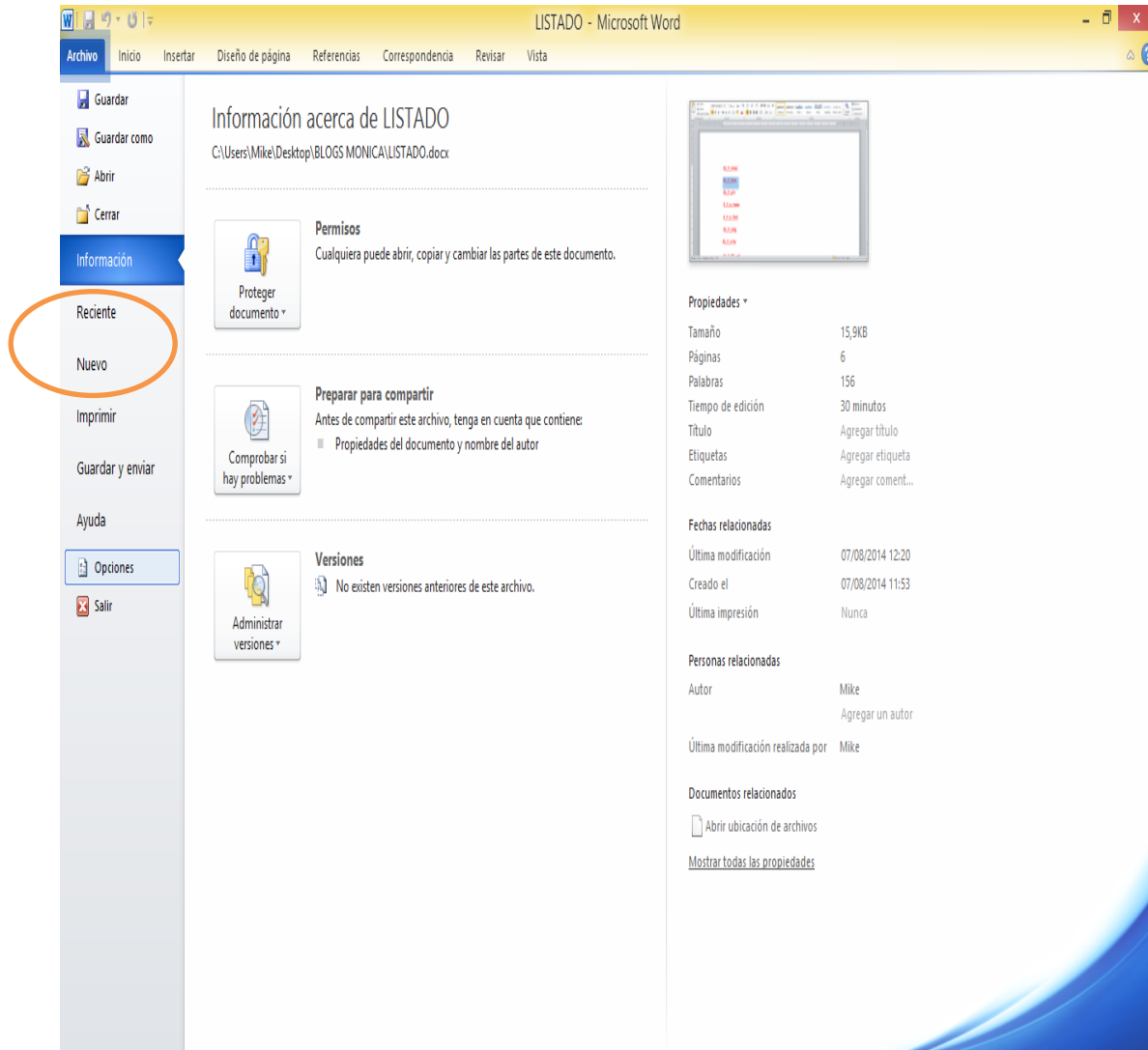
FIGURA 5. Codificación de errores



FUENTE: Elaboración propia. Captura de pantalla. (2015)

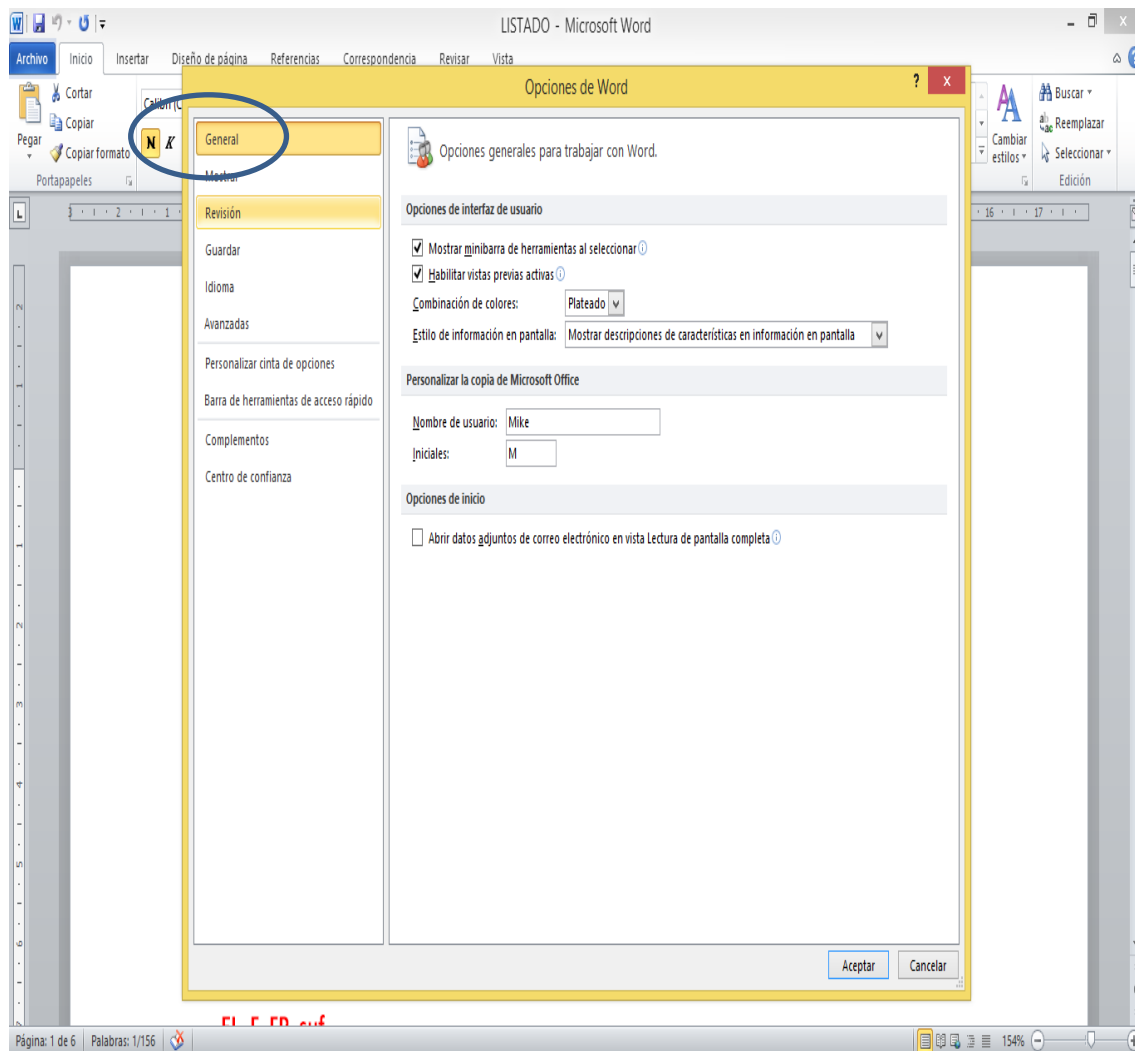
Una vez copiada la etiqueta a buscar en el texto, nos dirigimos al menú “Archivo”, y pulsamos sobre la pestaña “Opciones”, que abrirá una ventana con las opciones de configuración de Microsoft Office.

**FIGURA 6.** Codificación de errores



**FUENTE:** Elaboración propia. Captura de pantalla. (2015)

FIGURA 7. Codificación de errores

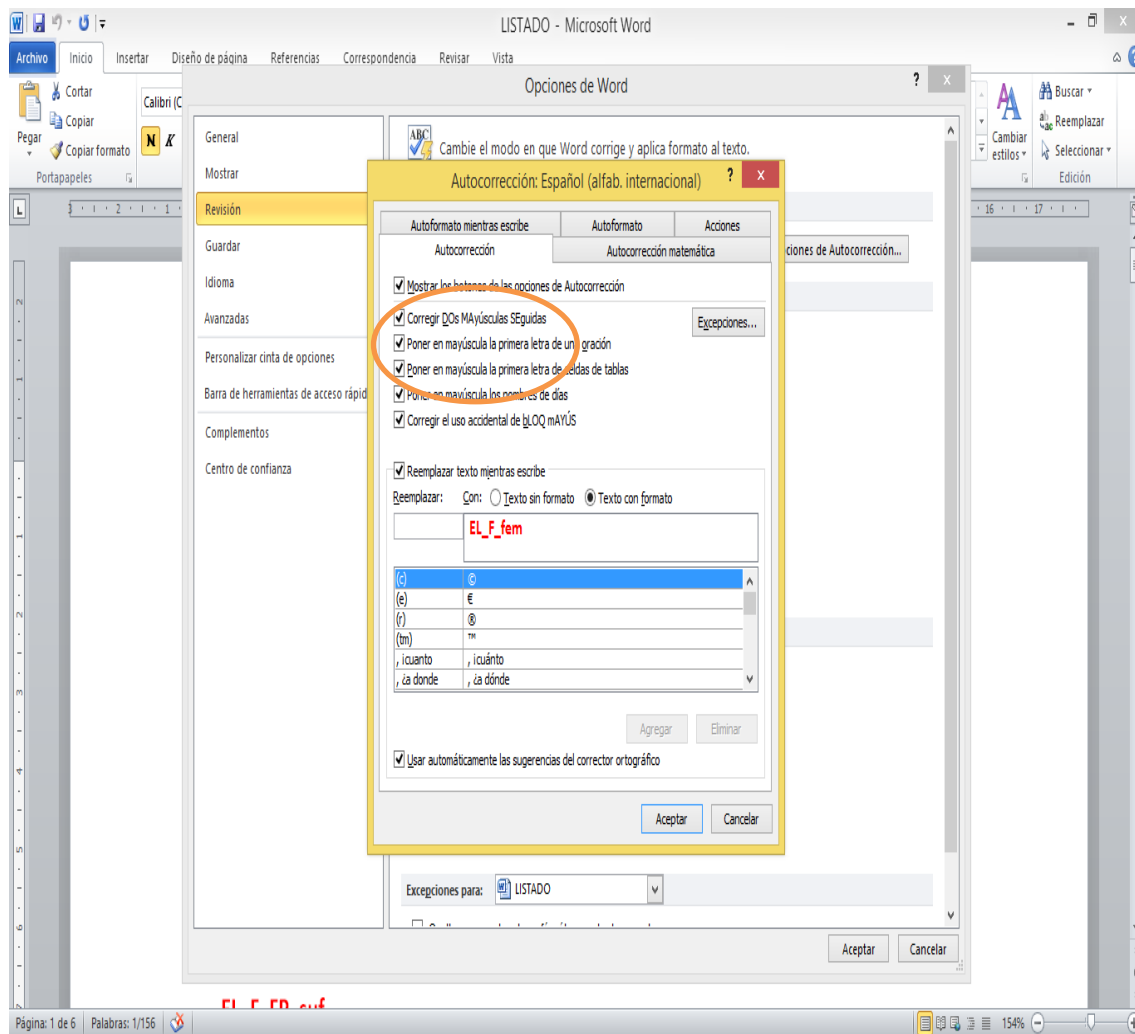


FUENTE: Elaboración propia. Captura de pantalla. (2015)

Accediendo a la opción “Revisión” y pinchando sobre la pestaña “Opciones de Autocorrección” se abrirá una nueva ventana que contiene una opción denominada “Reemplazar texto mientras escribe”. Aparecerá pegada la etiqueta que previamente habíamos copiado y junto a éste tendremos la posibilidad de introducir el código numérico correspondiente al epígrafe en el que se encuentra calificado el error de la etiqueta.

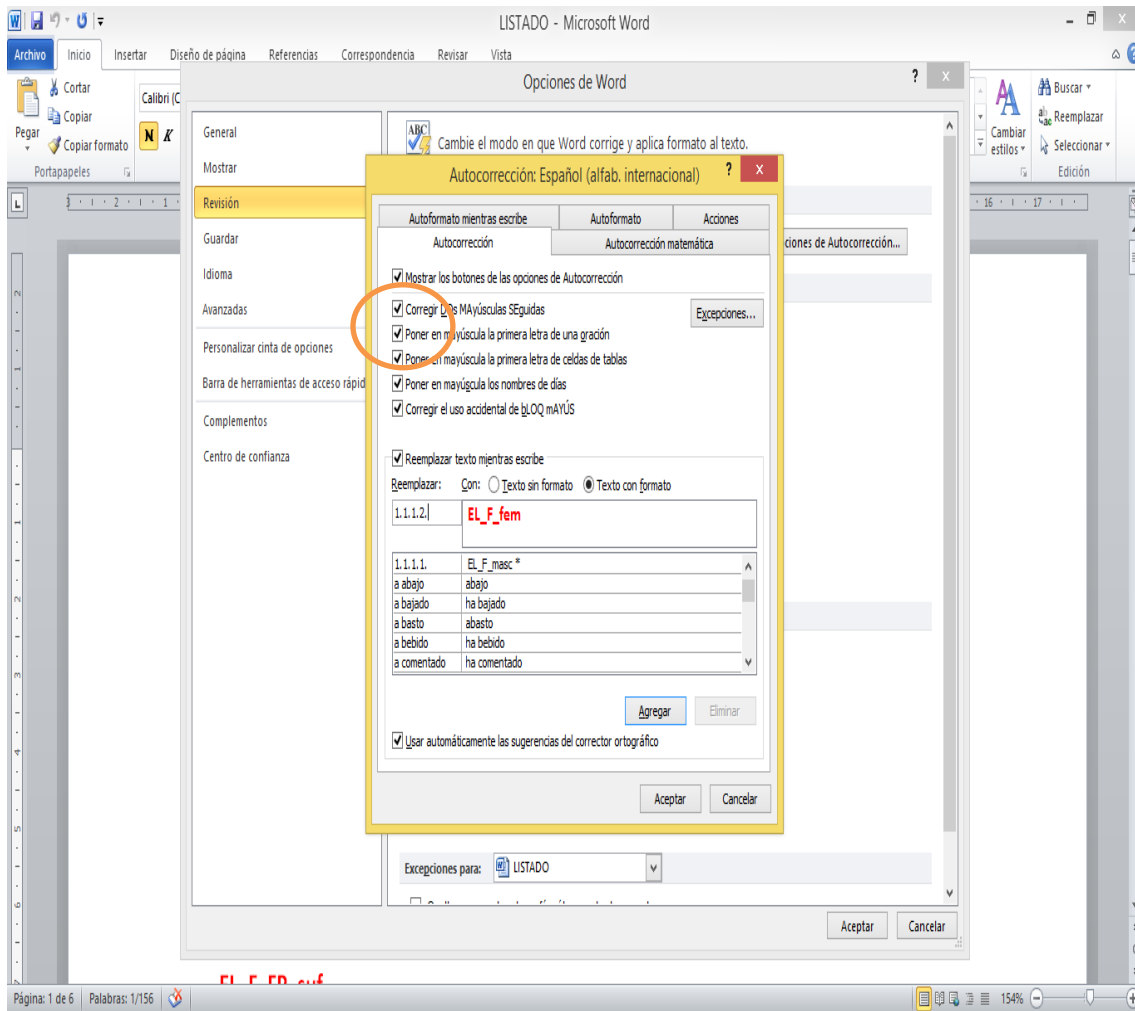


FIGURA 8. Codificación de errores



FUENTE: Elaboración propia. Captura de pantalla. (2015)

**FIGURA 9.** Codificación de errores



**FUENTE:** Elaboración propia. Captura de pantalla. (2015)

Una vez introducido el código numérico se debe pulsar INTRO para que este quede almacenado. A partir de ahora, cada vez que en un texto se escriba el código numérico, este será sustituido por la etiqueta específica.

Esta herramienta diseñada a medida, tuvo como finalidad diseñar un método de trabajo que nos permitiese poder manejar la información obtenida y poder clasificarla. Una vez obtenido el corpus nos permitía poder constatar los tipos de error que cometen los alumnos cuando aprenden español como L2.

# **CAPÍTULO 4**

## **ANÁLISIS DEL CORPUS**



## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DEL CORPUS**

### **4.1. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS ERRORES**

En esta investigación intervinieron 34 estudiantes de diferentes niveles de dominio de la lengua española, concretamente dos cursos que se impartían en la Universidad Politécnica de Valencia (Campus de Alcoy)

A pesar de que podríamos haber seleccionado solo un nivel de evolución por tratarse de una investigación basada en la expresión escrita, he optado por abarcar los dos niveles para poder observar de forma más minuciosa el proceso de corrección o fosilización de los errores en discentes de diferentes niveles y diferentes nacionalidades.

El aprendizaje de la lengua española por parte de estos alumnos es totalmente institucional puesto que es en la universidad donde hablan, estudian y aprenden el español.

Antes de realizar las pruebas, los alumnos rellenaron una encuesta que nos sirvió para poder controlar las variables edad, sexo, nivel de conocimiento de otras lenguas y lengua materna. Los estudiantes realizaron a lo largo del semestre, escribiendo en el blog cuatro días a la semana. Primero se les explicó las tareas que tenían que hacer, rellenaron la encuesta de datos personales y seguidamente empezaron con la primera entrada en el blog. Cuando las pruebas fueron corregidas, se entrevistó individualmente a los alumnos para comentar y analizar las causas de los errores y así saber si eran conscientes de ello.

El Análisis de Errores procede de los errores de las 766 composiciones de nuestro corpus. Para los tipos de errores más representativos, se ofrece, primero una visión cuantitativa (cifras absolutas y porcentajes). Seguidamente hemos realizado un análisis cualitativo que nos ha permitido conocer qué valores son los más afectados.

El total de errores recogidos en las composiciones es de 17.827 repartidos entre subapartados referidos a errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos.

En una primera visión de conjunto hemos observado que entre los errores léxicos, son más importantes los que se refieren al significado que al significante. Dentro de los errores gramaticales, los que alcanzan porcentajes más altos son los referidos a los verbos, preposiciones, el uso del artículo y a la estructura de la oración.

A continuación presentamos un listado de los errores analizados y cuatro cuadros que resumen con el cómputo de errores agrupados según la categoría gramatical afectada.

## **ERRORES LÉXICOS**

### **1.1. ERRORES LÉXICOS FORMALES**

#### 1.1.1. Reconocimiento del género

- 1.1.1.1. Nombres masculinos acabados en -a
- 1.1.1.2. Nombres femeninos acabados en -a
- 1.1.1.3. Nombres acabados en -e o consonante
- 1.1.1.4. Nombres masculinos acabados en -o
- 1.1.1.5. Nombres femeninos acabados en -o

#### 1.1.2. Reconocimiento del número

- 1.1.2.1. Palabras normalizadas en singular
- 1.1.2.2. Problemas en la percepción de nombres contables y no contables

#### 1.1.3. Formación de palabras

- 1.1.3.1. Uso no adecuado de sufijos
- 1.1.3.2. Uso no adecuado de prefijos
- 1.1.3.3. Derivación etimológica no adecuada
- 1.1.3.4. Asociaciones

#### 1.1.4. Uso de un significante español próximo

#### 1.1.5. Formaciones no atestiguadas en español

#### 1.1.6. Traducción literal desde lengua materna

### **1.2. ERRORES SEMÁNTICOS**

#### 1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto

#### 1.2.2. Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico

- 1.2.3. Confusión entre lexemas que comparten contextos
- 1.2.4. Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas
- 1.2.5. “Ser” y “estar”
- 1.2.6. Perífrasis
  - 1.2.6.1. Traducción literal de la LM
  - 1.2.6.2. Sustitución por una explicación
- 1.2.7. Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz
- 1.2.8. Cambios léxicos de registro

### 1.3. PRÉSTAMOS

- 1.3.1. Uso de vocabulario francés adaptado al español
- 1.3.2. Uso de vocabulario polaco adaptado al español
- 1.3.3. Uso de vocabulario alemán adaptado al español
- 1.3.4. Uso de vocabulario inglés adaptado al español
- 1.3.5. Uso de vocabulario turco adaptado al español
- 1.3.6. Uso de vocabulario italiano adaptado al español

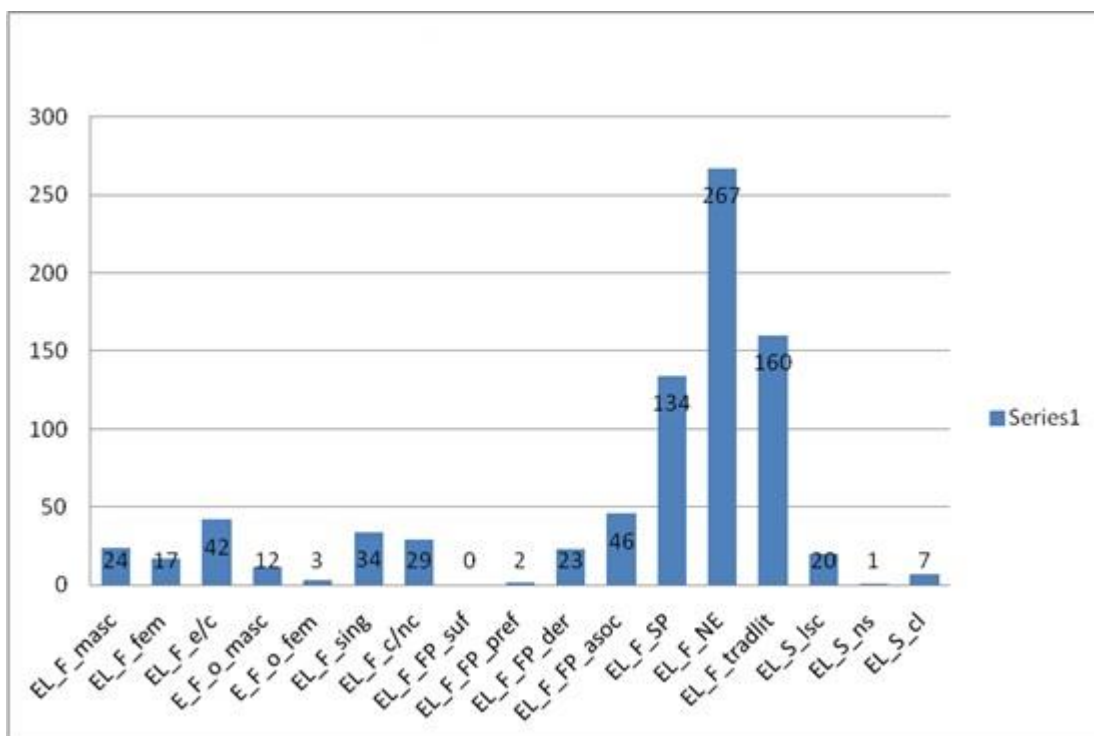
**TABLA 10.** Errores léxicos. Cifras absolutas y porcentajes

<b>ERRORES LÉXICOS</b>				
			<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>FORMALES</b>	<b>GÉNERO</b>	Masculinos acabados en -a	24	1.20%
		Femeninos acabados en -a	17	0.85%
		Acabados en –e o consonante	42	2.11%
		Masculinos acabados en –o	12	0.60%
		Femeninos acabados en -o	3	0.15%
	<b>NÚMERO</b>	Palabras normalizadas en singular	34	1.70%
		Problemas en percepción de contables y no contables	29	1.45%
	<b>FORMACIÓN DE PALABRAS</b>	Uso no adecuado de sufijos	0	0.00%
		Uso no adecuado de prefijos	2	0.10%
		Derivación etimológica no adecuada	23	1.15%
		Asociaciones	46	2.31%
	<b>OTROS</b>	Uso de significante español próximo	134	6.72%
		Formaciones no atestiguadas en español	267	13.38%
		Traducción literal desde lengua materna	160	8.02%

<b>SEMÁNTICOS</b>	Lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto	20	1%	
	Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico	1	0.05%	
	Confusión entre lexemas que comparten contextos	7	0.35%	
	Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas	0	0.00%	
	“Ser” y “estar”	554	27.32%	
	<b>PERÍFRASIS</b>	Traducción literal de la lengua materna	108	5.41%
		Sustitución por una explicación	35	1.75%
	Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz	2	0.10%	
Cambios léxicos de registro	0	0.00%		
<b>PRÉSTAMOS</b>	Uso de vocabulario francés adaptado al español	106	5.31%	
	Uso de vocabulario polaco adaptado al español	0	0.00%	
	Uso de vocabulario alemán adaptado al español	2	0.10%	
	Uso de vocabulario inglés adaptado al español	222	11.13%	
	Uso de vocabulario turco adaptado al español	9	0.45%	
	Uso de vocabulario italiano adaptado al español	145	7.25%	

FUENTE: Elaboración propia (2015)

FIGURA 10. Gráfico de errores léxicos. Número de errores y frecuencia



FUENTE: Elaboración propia (2015)



## ERRORES GRAMATICALES

### 2.1. PARADIGMAS VERBALES

- 2.1.0. Confusión entre la primera y tercera persona
- 2.1.1. Confusión entre conjugaciones
- 2.1.2. Confusión entre las formas irregulares en las que diptonga la vocal tónica
- 2.1.3. Confusión en el cambio vocálico de la raíz
- 2.1.4. CONCORDANCIAS
- 2.1.5. En género
  - 2.1.5.1. Preferencia por el masculino
  - 2.1.5.2. Discordancia entre elementos alejados
- 2.1.6. En número
  - 2.1.6.1. Concordancia de determinantes con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo
  - 2.1.6.2. Concordancia de adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo
- 2.1.7. En persona gramatical
  - 2.1.7.1. Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente
  - 2.1.7.2. Nombre colectivo en singular con verbo en plural
  - 2.1.7.3. Confusión del sujeto con otros elementos de la oración
  - 2.1.7.4. Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural
  - 2.1.7.5. Discordancia del verbo poder en oraciones semipasivas
  - 2.1.7.6. Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo

### 2.2. ARTÍCULO

- 2.2.0.1. Adición
- 2.2.0.2. Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados
- 2.2.0.3. Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición “de”
- 2.2.1. Omisión

- 2.2.1.1. Omisión del artículo en sustantivos determinados
- 2.2.1.2. Omisión en nombres propios
- 2.2.2. Elección entre las formas determinada/ indeterminada
- 2.2.3. Frases hechas y unidades léxicas complejas
  
- 2.3. DEMOSTRATIVOS
  - 2.3.0. Uso de “este” por “aquel/ese” en la deixis temporal
  - 2.3.1. Uso anafórico dentro del discurso
  - 2.3.2. Uso del demostrativo por el artículo determinado
  
- 2.4. POSESIVOS
  - 2.4.0. Uso redundante del posesivo en lugar del artículo
  - 2.4.1. Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo
  
- 2.5. INDEFINIDOS
  - 2.5.0. Confusión en el uso del indefinido negativo
  - 2.5.1. Uso de “cada” cuando no tiene valor distributivo
  
- 2.6. PRONOMBRES PERSONALES
  - 2.6.0. Uso innecesario de la forma pronominal sujeto
  - 2.6.1. Omisión del pronombre sujeto
  - 2.6.2. Uso innecesario de pronombres demostrativos en función de
  - 2.6.3. Omisión del pronombre átono en función de OD y OI
  - 2.6.4. Uso innecesario del pronombre átono
  - 2.6.5. Otros problemas relacionados con las formas átonas
  - 2.6.6. Formas pronominales en función de complemento circunstancial
    - 2.6.6.1. “Se” lexicalizado o modificador léxico
    - 2.6.6.2. Uso incorrecto u omisión del “se” lexicalizado o modificador léxico
    - 2.6.6.3. Omisión del “se” intransitivador

- 2.6.6.4. Uso incorrecto del “se” aspectual
  - 2.6.7. Intensificador subjetivo
  - 2.6.8. Diferenciador aspectual
  - 2.6.9. Intransitivador
  - 2.6.10. Confusión uso lo/le
- 2.7. USO DE LOS TIEMPOS VERBALES
- 2.7.0. Uso generalizado de infinitivos
  - 2.7.1. Tiempos pasados
    - 2.7.1.1. Pretéritos perfectos – pretérito imperfecto
      - 2.7.1.1.1. Neutralización del valor absoluto – relativo
      - 2.7.1.1.2. Aspecto del lexema verbal
      - 2.7.1.1.3. Problemas discursivos
    - 2.7.1.2. Pretérito perfecto simple – pretérito perfecto compuesto
    - 2.7.1.3. Pretérito pluscuamperfecto
    - 2.7.1.4. Pasado – presente
    - 2.7.1.5. Uso incorrecto de tiempos verbales
  - 2.7.2. Subjuntivo
    - 2.7.2.1. Oraciones temporales
    - 2.7.2.2. Oraciones finales
    - 2.7.2.3. Oraciones concesivas
    - 2.7.2.4. Oraciones consecutivas
    - 2.7.2.5. Oraciones condicionales
  - 2.7.3. Condicional
  - 2.7.4. Perífrasis verbales
- 2.8. PREPOSICIONES
- 2.9.1. Errores sobre valores generales
    - 2.9.1.1. A
    - 2.9.1.2. EN
    - 2.9.1.3. DE
    - 2.9.1.4. CON

2.9.1.5. PARA

2.9.1.6. POR

2.9.1.7. HACIA

2.9.1.8. HASTA

2.9.2. Errores sobre usos idiomáticos

## 2.10. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN

2.10.1. Orden de los elementos oracionales

2.10.1.1. Adverbios y complementos circunstanciales

2.10.1.2. Adjetivos

2.10.1.3. Colocación del sujeto y del verbo

2.10.1.4. Traducción directa/calco

2.10.2. Omisión de elementos

2.10.2.1. Adverbios y otros circunstanciales

2.10.2.2. Omisión del verbo

2.10.2.3. Omisión del sujeto

2.10.2.4. Omisiones en el sintagma nominal

2.10.3. Elementos sobrantes

2.10.3.1. Repetición del SN o uso innecesario de pronombres

2.10.3.2. Repetición o uso innecesario de verbos

2.10.3.3. Uso innecesario de adverbios

2.10.3.4. Uso innecesario de adjetivos

2.10.4. Cambios de función

2.10.5. Negación

## 2.11. RELACIÓN ENTRE ORACIONES: COORDINACIÓN

2.11.1. Asíndeton

2.11.2. Polisíndeton

2.11.3. Elección errónea del enlace

## 2.12. RELACIÓN ENTRE ORACIONES: SUBORDINACIÓN

### 2.12.1. Subordinadas sustantivas

- 2.12.1.1. Concordancia de los tiempos
- 2.12.1.2. Omisión del enlace conjuntivo
- 2.12.1.3. Uso del enlace conjuntivo

### 2.12.2. Subordinadas adjetivas

- 2.12.2.1. Elección errónea del pronombre
- 2.12.2.2. Uso del pronombre
- 2.12.2.3. Omisión del pronombre
- 2.12.2.4. Uso de los tiempos en la oración subordinada

### 2.12.3. Subordinadas circunstanciales

- 2.12.3.1. Elección errónea del enlace
- 2.12.3.2. Enlace incompleto
- 2.12.3.3. Omisión del enlace
- 2.12.3.4. Concordancia verbal

**TABLA 11.** Errores gramaticales. Cifras absolutas y porcentajes

ERRORES GRAMATICALES				
			TOTAL	PORCENTAJE
<b>PARADIGMAS VERBALES</b>	Confusión entre la primera y tercera persona		118	2.01%
	Confusión entre conjunciones		58	0.99%
	Confusión entre las formas irregulares en que diptonga la vocal tónica		2	0.03%
	Confusión en el cambio vocálico de la raíz		17	0.29%
<b>CONCORDANCIAS</b>	<b>EN GÉNERO</b>	Preferencia por el masculino	17	0.29%
		Discordancia entre elementos alejados	513	8.74%
	<b>EN NÚMERO</b>	Concordancia de determinantes con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo	139	2.37%
		Concordancia de adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo	112	1.91%
	<b>EN PERSONA GRAMATICAL</b>	Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente	30	0.51%
		Nombre colectivo en singular con verbo en plural	16	0.27%
		Confusión del sujeto con otros elementos de la oración	0	0.00%

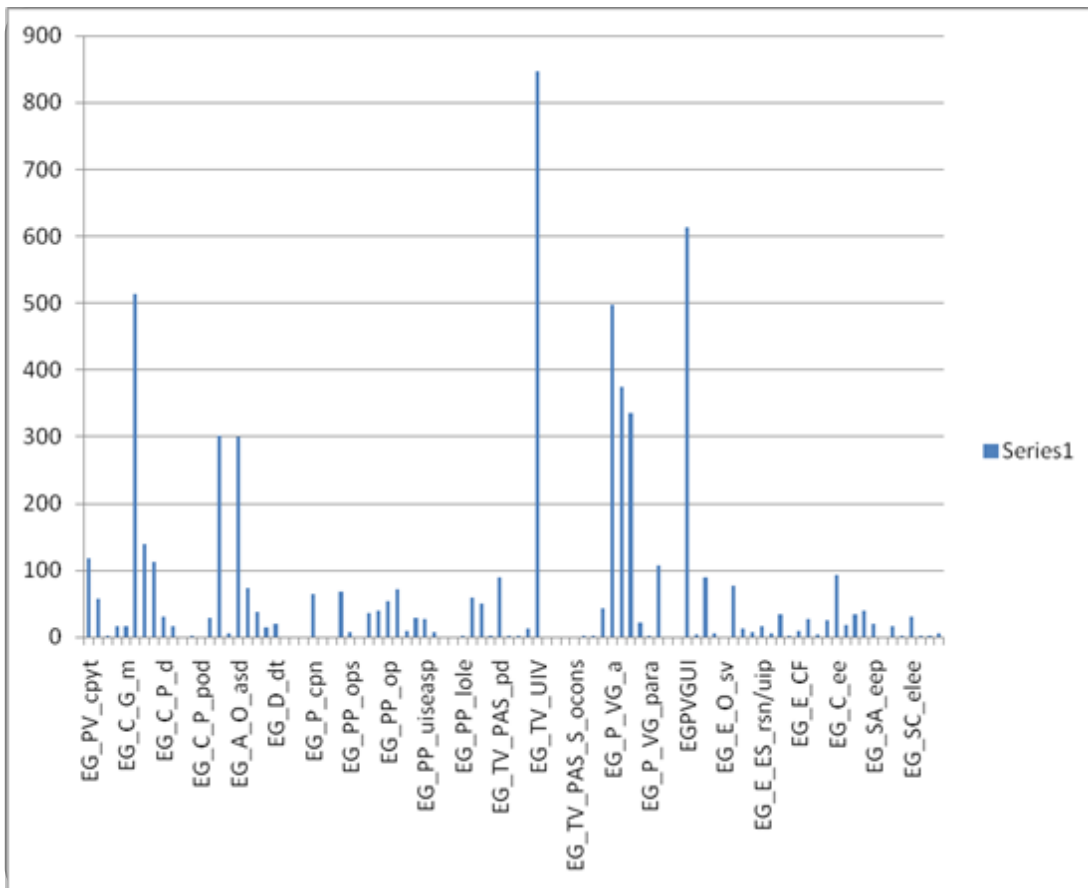
		Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural	1	0.02%	
		Discordancia del verbo “poder” en oraciones semipasivas	0	0.00%	
		Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo	29	0.49%	
<b>ARTÍCULOS</b>	<b>ADICIÓN</b>	Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados	301	5.13%	
		Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición “de”	6	0.10%	
	<b>OMISIÓN</b>	Omisión del artículo en sustantivos determinados	300	5.11%	
		Omisión en nombres propios	74	1.26%	
		Elección entre las formas determinada/indeterminada	38	0.65%	
		Frasas hechas y unidades léxicas complejas	15	0.26%	
<b>DEMOSTRATIVOS</b>		Uso de “este” por “aquel/ese” en la deixis temporal	20	0.34%	
		Uso anafórico dentro del discurso	0	0.00%	
		Uso del demostrativo por el artículo determinado	0	0.00%	
<b>POSESIVOS</b>		Uso redundante del posesivo en lugar del artículo	0	0.00%	
		Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo	65	1.11%	
<b>INDEFINIDOS</b>		Confusión en el uso del indefinido negativo	0	0.00%	
		Uso de “cada” cuando no tiene valor distributivo	0	0.00%	
<b>PRONOMBRES PERSONALES</b>		Uso innecesario de la forma pronominal sujeto	69	1.18%	
		Omisión del pronombre sujeto	8	0.14%	
		Uso innecesario de pronombres demostrativos en función de sujeto	0	0.00%	
		Omisión del pronombre átono en función de OD y OI	37	0.63%	
		Uso innecesario del pronombre átono	39	0.66%	
		Otros problemas relacionados con las formas átonas	54	0.92%	
		formas pronominales en función de complemento	“Se” lexicalizado o modificador léxico	71	1.21%
			Uso incorrecto u omisión “se” lexicalizado	10	0.17%
			Omisión del “se” intransitivador	29	0.49%
			Uso incorrecto del “se” aspectual	28	0.48%
			Intensificador subjetivo	7	0.12%
		Diferenciador aspectual	0	0.00%	
		Intransitivador	0	0.00%	
		Confusión uso “le/lo”	3	0.05%	
<b>USO TIEMPOS VERBALES</b>	Uso generalizado de infinitivos		59	1.01%	
	<b>TIEMPOS PASADOS</b>				
	Pretérito	Neutralización del valor	50	0.85%	

	Perfecto Pretérito Imperfecto	absoluto-relativo			
		Aspecto del lexema verbal	2	0.03%	
		Problemas discursivos	90	1.53%	
	Pretérito Perfecto Simple – Pretérito Perfecto Compuesto		1	0.02%	
	Pretérito Pluscuamperfecto		2	0.03%	
	Pasado - Presente		13	0.22%	
	Uso incorrecto de tiempos verbales		846	14.41%	
	<b>SUBJUNTIVO</b>	Oraciones temporales		0	0.00%
		Oraciones finales		0	0.00%
		Oraciones concesivas		0	0.00%
		Oraciones consecutivas		0	0.00%
Oraciones condicionales		2	0.03%		
Condicional		1	0.02%		
Perífrasis verbales		44	0.75%		
<b>PREPOSICIONES</b>	Errores generales	A	498	8.49%	
		EN	374	6.37%	
		DE	335	5.71%	
		CON	22	0.37%	
		PARA	3	0.05%	
		POR	107	1.82%	
		HACIA	0	0.00%	
	HASTA	0	0.00%		
Errores usos idiomáticos		613	10.44%		
<b>ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN</b>	<b>ORDEN ELEMENTOS</b>	Adverbios y complementos circunstanciales	4	0.07%	
		Adjetivos	90	1.53%	
		Colocación del sujeto y del verbo	5	0.09%	
		Calco	0	0.00%	
	<b>OMISIÓN DE ELEMENTOS</b>	Omisión del verbo		78	1.33%
		Omisión del sujeto		13	0.22%
		Omisiones en el sintagma nominal		8	0.14%
	<b>ELEMENTOS SOBРАНTES</b>	Repetición del SN o uso innecesario de pronombres		16	0.27%
		Repetición o uso innecesario de verbos		5	0.09%
		Uso innecesario de adverbios		35	0.60%
		Uso innecesario de adjetivos		1	0.02%
Cambios de función		9	0.15%		
Negación		27	0.46%		
<b>RELACIÓN ENTRE ORACIONES: COORDINACIÓN</b>	Asíndeton		4	0.07%	
	Polisíndeton		26	0.44%	
	Elección errónea del enlace		93	1.58%	
<b>RELACIÓN ENTRE ORACIONES: SUBORDINACIÓN</b>	<b>SUBORDINADAS SUSTANTIVAS</b>	Concordancia de los tiempos	18	0.31%	
		Omisión del enlace conjuntivo	34	0.58%	
		Uso del enlace conjuntivo	39	0.66%	
	<b>SUBORDINADAS</b>	Elección errónea del pronombre	20	0.34%	

	<b>ADJETIVAS</b>	Uso del pronombre	0	0.00%
		Omisión del pronombre	16	0.27%
		Uso de los tiempos en la oración subordinada	3	0.05%
	<b>SUBORDINADAS CIRCUNSTAN- CIALES</b>	Elección errónea del enlace	30	0.51%
		Enlace incompleto	1	0.02%
		Omisión del enlace	1	0.02%
		Concordancia verbal	5	0.09%

FUENTE: Elaboración propia (2015)

FIGURA 11. Gráfico de errores gramaticales. Número de errores y frecuencia



FUENTE: Elaboración propia (2015)



## **ERRORES DISCURSIVOS**

### **3.1. COHERENCIA GLOBAL**

#### 3.1.1. Reconocimiento del género

##### 3.1.1.1. Relación tópico – comentario

##### 3.1.1.2. Estructuración

### **3.2. CORREFERENCIA**

#### 3.2.1. Anáfora y deixis

#### 3.2.2. Deícticos

#### 3.2.3. Anafóricos

#### 3.2.4. Repeticiones

### **3.3. CONECTORES DEL DISCURSO**

#### 3.3.1. Índices temporales y espaciales

#### 3.3.2. Enlaces conjuntivos

### **3.4. TIEMPO Y ASPECTO VERBAL**

#### 3.4.1. Pasado – presente

#### 3.4.2. Perfecto – imperfecto

#### 3.4.3. Imperfecto – indefinido

### **3.5. SEPARACIÓN DE IDEAS**

#### 3.5.1. División en párrafos

#### 3.5.2. Puntuación inadecuada

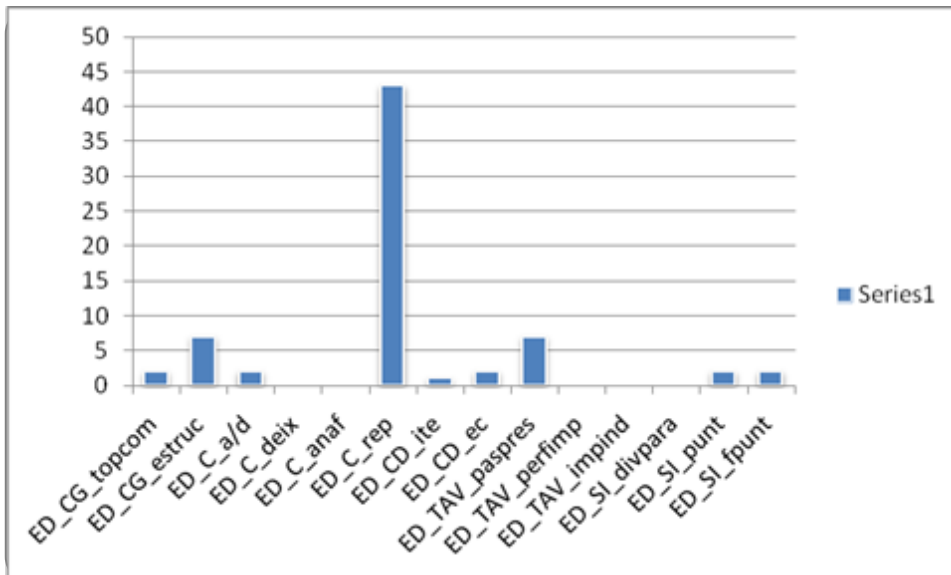
#### 3.5.3. Falta de puntuación

**TABLA 12.** Errores discursivos. Cifras absolutas y porcentajes

ERRORES DISCURSIVOS			TOTAL	PORCENTAJE
COHERENCIA GLOBAL	RECONOCIMIENTO DEL GÉNERO	Relación tópico-comentario	2	2.94%
		Estructuración	7	10.29%
CORREFERENCIA	Anáfora y deixis		2	2.94%
	Deícticos		0	0.00%
	Anafóricos		0	0.00%
	Repeticiones		43	63.24%
CONECTORES DEL DISCURSO	Índices temporales		1	1.47%
	Enlaces conjuntivos		2	2.94%
TIEMPO Y ASPECTO VERBAL	Pasado-presente		7	10.29%
	Perfecto-imperfecto		0	0.00%
	Imperfecto-indefinido		0	0.00%
SEPARACIÓN DE IDEAS	División en párrafos		0	0.00%
	Puntuación inadecuada		2	2.94%
	Falta de puntuación		2	2.94%

FUENTE: Elaboración propia (2015)

**FIGURA 12.** Gráfico de errores discursivos. Número de errores y frecuencia



FUENTE: Elaboración propia (2015)

## **ERRORES GRÁFICOS**

### **3.6. PUNTUACIÓN Y OTROS SIGNOS**

- 3.6.1. Coma
- 3.6.2. Punto y coma
- 3.6.3. Punto
- 3.6.4. Guión
- 3.6.5. Comillas
- 3.6.6. Signos de interrogación
- 3.6.7. Signos de exclamación
- 3.6.8. El guión y la división silábica
- 3.6.9. Los dos puntos
- 3.6.10. Los puntos suspensivos

### **3.7. LAS TILDES**

### **3.8. SEPARACIÓN Y UNIÓN DE PALABRAS**

### **3.9. ALTERACIÓN DEL ORDEN DE LAS LETRAS**

#### **3.10. CONFUSIÓN DE FONEMAS**

#### **3.11. OMISIÓN DE LETRAS**

#### **3.12. ADICIÓN DE LETRAS**

#### **3.13. CONFUSIÓN DE GRAFEMAS PARA EL MISMO FONEMA**

#### **3.14. GRAFEMAS Y DÍGRAFOS NO CASTELLANOS**

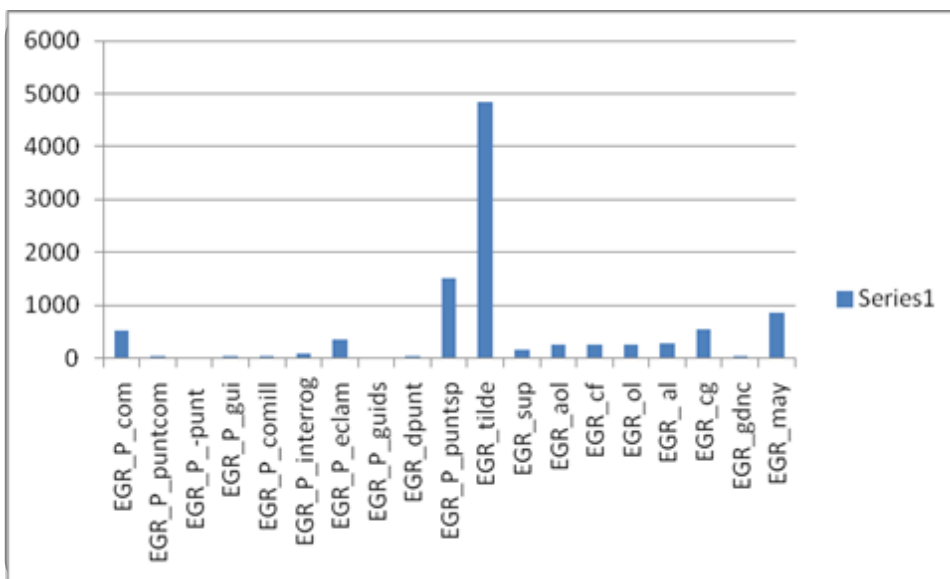
#### **3.15. MAYÚSCULAS**

**TABLA 13.** Errores gráficos. Cifras absolutas y porcentajes

<b>ERRORES GRÁFICOS</b>			
		<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>PUNTUACIÓN Y OTROS SIGNOS</b>	Coma	526	5.32%
	Punto y coma	18	0.18%
	Punto	0	0.00%
	Guión	1	0.01%
	Comillas	23	0.23%
	Signos de interrogación	76	0.77%
	Signos de exclamación	344	3.48%
	El guión y la división silábica	0	0.00%
	Los dos puntos	2	0.02%
	Los puntos suspensivos	1509	15.25%
<b>Tildes</b>		4835	48.86%
<b>Separación y unión de palabras</b>		149	1.51%
<b>Alteración del orden de las letras</b>		258	2.61%
<b>Confusión de fonemas</b>		245	2.48%
<b>Omisión de letras</b>		244	2.47%
<b>Adición de letras</b>		270	2.73%
<b>Confusión de grafemas para el mismo fonema</b>		530	5.36%
<b>Grafemas y dígrafos no castellanos</b>		17	0.13%
<b>Mayúsculas</b>		848	8.57%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

**FIGURA 13.** Gráfico de errores gráficos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Los 17.827 errores recogidos en las 766 pruebas se distribuyen de la siguiente manera:

**TABLA 14.** Resumen de los errores totales del corpus y su distribución general.

	<b>CIFRAS ABSOLUTAS</b>	<b>PORCENTAJES</b>
<b>Errores léxicos</b>	1995	11.19
<b>Errores gramaticales</b>	5869	32.92
<b>Errores discursivos</b>	68	0.38
<b>Errores gráficos</b>	9895	55.51

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

## **4.2. ANÁLISIS DE LOS ERRORES**

### **4.2.1. Errores Léxicos**

El dominio del léxico muestra una de las dificultades más representativas en la adquisición de una lengua extranjera y como consecuencia presenta la complejidad y diversidad tanto en sus relaciones sintagmáticas como en sus relaciones paradigmáticas. Los errores relacionados con el dominio del léxico suman 1.995 y alcanzan un porcentaje en el conjunto del 11.19%.

Encontramos en los errores léxicos formales 793 errores, representando el 39.81%; en los errores léxicos semánticos 715, siendo el 35.89% y en préstamos 484 errores, completando el 24.30%

### **4.2.2. Errores léxicos formales**

En este punto clasificamos los errores en: reconocimiento de los rasgos de género, reconocimiento de los rasgos de número de los sustantivos, formación de palabras y uso de significantes próximos y formaciones no atestiguadas en español. A continuación presentamos una tabla que muestra el número de errores y su porcentaje correspondiente.

TABLA 15. Cifras absolutas y porcentajes de los errores léxicos formales.

ERRORES LÉXICOS FORMALES			
		TOTAL	PORCENTAJE
GÉNERO	Masculinos acabados en -a	24	3.03%
	Femeninos acabados en -a	17	2.14%
	Acabados en -e o consonante	42	5.30%
	Masculinos acabados en -o	12	1.51%
	Femeninos acabados en -o	3	0.38%
NÚMERO	Palabras normalizadas en singular	34	4.29%
	Problemas en percepción de contables y no contables	29	3.66%
FORMACIÓN DE PALABRAS	Uso no adecuado de sufijos	0	0.00%
	Uso no adecuado de prefijos	2	0.25%
	Derivación etimológica no adecuada	23	2.90%
	Asociaciones	46	5.80%
OTROS	Uso de significante español próximo	134	16.90%
	Formaciones no atestiguadas en español	267	33.67%
	Traducción literal desde lengua materna	160	20.18%

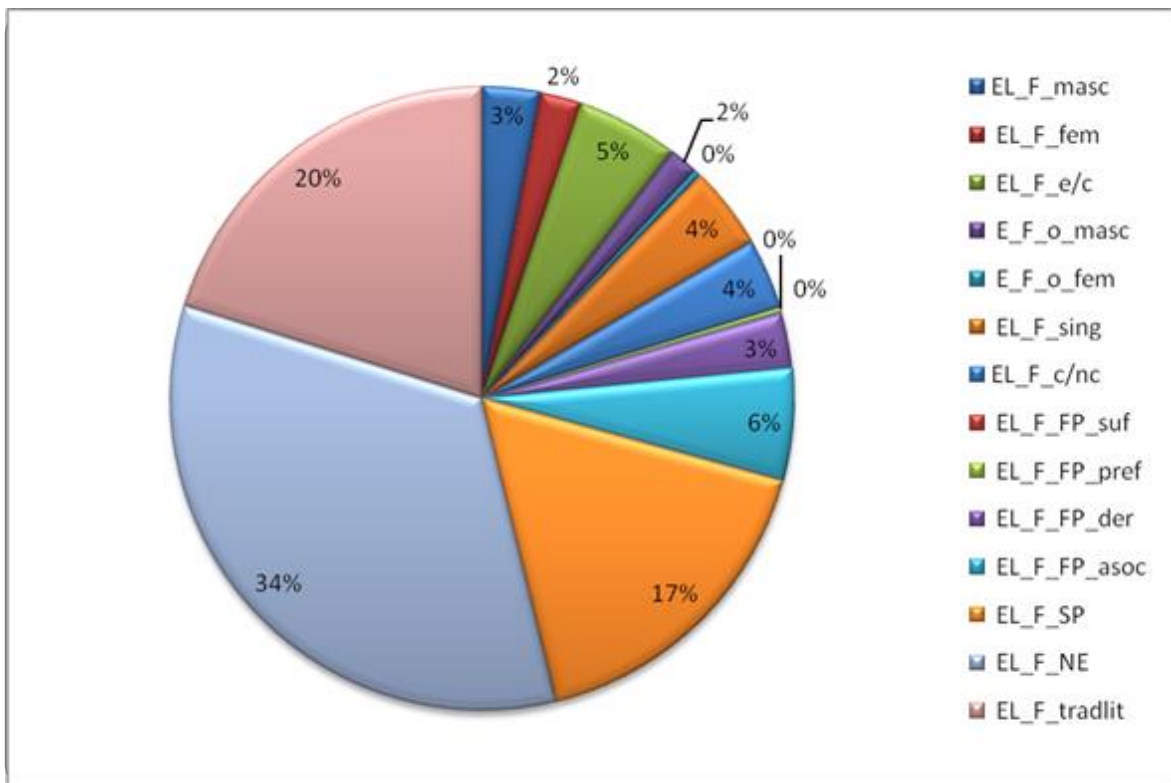
FUENTE: Elaboración propia (2015)

En cuanto al **reconocimiento del género**, independientemente de la nacionalidad y del nivel de competencia de los estudiantes, observamos que presentan errores de concordancia y podemos afirmar que existen diferentes causas que conducen al error.

Stockwell *et al.* (1965), mediante la observación y comparación de las estructuras gramaticales del inglés y el español, diseñaron una primera jerarquía de dificultades para los estudiantes anglófonos. Se parte de la idea de que ciertas equivalencias (incluyendo los elementos y reglas que no corresponden en ambas lenguas) son más difíciles de dominar que otras (Stockwell *et al.* 1965, p.285) Bergen (1978) retoma el estudio de Stockwell *et al.* (1965) y otros estudios precedentes (Ramsey 1956, Bull 1965, Dinnes 1971, Dalbor 1972, Bull, Briscoe y Lamadrid 1974, Da Silva 1975), y corrobora que el género gramatical representa un problema para los estudiantes de L2, por el número elevado de reglas a memorizar. Este estudio pretende cotejar la exactitud de dichas reglas y el número de excepciones que se deben memorizar. Esta falta de exactitud se produce por diversos factores tal como apuntan diversos lingüistas: Ramsey (1956) y Dinnes (1971) consideran que es por la inadecuada clasificación de los sustantivos (aspectos semánticos y no criterios fonéticos), Bull (1965) y Bull *et al.* (1974) por la excesiva importancia del criterio fonético, Dinnes (1971) y Stockwell *et al.* (1965) ignoran

los sustantivos ambivalentes, y Dalbor (1972, p.163-164 y 453-454), Da Silva (1975, p.395) y Ramsey (1956, p.29 y 33-34) aceptan que el aprendiz no tiene otro recurso que memorizar cada nombre (cf. Bergen 1978). En la figura 14 se aprecia la incidencia de cada tipo de error.

**FIGURA 14.** Errores léxicos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Los errores más frecuentes son por generalización del paradigma más frecuente en español, “-o ” para el masculino y “-a” para el femenino:

- ❖ *ultimas días*
- ❖ *la clima fue muy mala*
- ❖ *Esta es mi primer dia*
- ❖ *una problema general*
- ❖ *esa idioma*
- ❖ *parecido a la vodka*
- ❖ *hay un descanso por la mediodía*

- ❖ *toda el día*

Sin embargo, a veces ocurre justamente el efecto contrario:

- ❖ *este noticia*
- ❖ *un gran Paella*
- ❖ *un opera*

Por otra parte, encontramos errores de interferencia de la lengua materna. El cambio de género se produce porque se aplica al nombre el género de la propia lengua. Son palabras heterogénicas respecto a la LM. Estos errores suelen inducir a fallos de la norma.

- ❖ *una coche (en francés “coche” es femenino=une voiture)*
- ❖ *Me gusta la arroz*
- ❖ *Cada semana hay un temo*
- ❖ *los costumbres*
- ❖ *la bolsilla de los artistas (“bolsillo” en castellano es masculino, pero en francés es femenino: la poche)*
- ❖ *una error diplomática (“error” en castellano es masculino, pero en francés es femenino: une erreur)*

El resto de errores señalan la tendencia de atribuir el género masculino a los nombres acabados en consonante y el género femenino a los nombres acabados en “-e”

- ❖ *el único razón*
- ❖ *en los Montañas*
- ❖ *Alcoy es pequeño city*
- ❖ *este situacion*
- ❖ *Sabemos que este solución es la mejor*
- ❖ *y también el piel duele mucho cuando se rasca*
- ❖ *en los pubs y en las locales donde fueron las cenas*
- ❖ *podías ver muchas estudiantes*



- ❖ *varias* ataques
- ❖ *como ejemplo las* viajes

Los errores relacionados con el **número** se deben en su mayoría al desconocimiento del valor singular o plural de algunos vocablos o del comportamiento gramatical en cuanto al número.

- ❖ *Voy a ir casa de mi* amigos
- ❖ *Hoy, me lavo mi ropas* y me ducho
- ❖ *Quedo con mi* amigas en almorza
- ❖ *Me encanta* datil y manzana.
- ❖ *Mi* amigas son turca.
- ❖ *este mes vamos a tener una* vacación
- ❖ *han despedido bastante* personas.
- ❖ *también va retirar su* tropa de Arabia
- ❖ *Aquí en España bebo mucho café y te, porque este es* bebidas calientes.

También encontramos expresiones que en español están normalizadas en plural y que el alumno erróneamente escribe en singular.

- ❖ *estudiantes que tenían* gana de divertirse
- ❖ *es una de su* gran pasión

Por último señalaremos algunos errores producidos por los problemas en la percepción de nombres contables y no contables.

- ❖ *la guerra en Iraq cuesta muchos* dineros
- ❖ *Lavamos las* ropas
- ❖ *Hay muchas* gentes de las sectas diferentes.
- ❖ *las muñecas creo que fue solo una idea que puso en práctica para ganar más* dineros
- ❖ *por el principio no me traje ropas* y zapatos para invierno
- ❖ *se estima que va gastar menos* dineros
- ❖ *y también los* dineros que tenemos que pagar

- ❖ *la gente mayor jubilada que quiere gastar **dineros** para practicar el golf*
- ❖ *Conocimos también a **algunos gente** española*
- ❖ *Ayer encontré un anuncio de trabajo y contesté para **ganar dineros***
- ❖ *no tenemos **dineros!!!***

Los puntos relacionados con la formación de palabras son: **uso de un significante español próximo:**

- ❖ *Estamos impotentes **enfrente** de esta subida*
- ❖ *Además, muchas mujeres sufren de **mal tratado***
- ❖ *Después de los viajes que había una gran cantidad de **obras** para hacer.*
- ❖ *He pedido petición y he **botado** el dinero a la fuente.*
- ❖ *tiene unos jugadores muy **desequilibrantes***
- ❖ *los gobiernos intentan a reducir la **consumación** de cigarro*
- ❖ *tuve la posibilidad de **confrontarme** con ella cada vez y cada circunstancia*
- ❖ *hay **frecuentado** la clase di motore*
- ❖ *El problema es que en Espana el domingo es **sacro**, y no se puede hacer nada*
- ❖ *Quiza porque desde algunos días se ha **endosado** decoración para Navidad en las calles*
- ❖ *Hemos mirado el **desfiladero** de los cristianos*
- ❖ *No es algo como nadar o caminar pero es **benéfico** para la salud.*

**Asociaciones:**

- ❖ *Los psicológicos hablan de fascinación*
- ❖ *ahora que no creía más en su venido, llega...*
- ❖ *iremos con ellos si hacen alguien especial*
- ❖ *conoce muy bien los problemas con los que va a deber afrentarse*
- ❖ *una chica con un grande vestido blanco, muchas flores, toda la familia y los amigos...y después de esto una grande fiesta con todos los invitados*
- ❖ *las personas que encuentran el grande amor*
- ❖ *Estamos en un periodo de recesión, los económicos trabajan para mejorar esto*
- ❖ *El edificio estaba mayor y muy hermoso*
- ❖ *me han aprendido a bailar salsa...*

- ❖ *el estres es un factor muy mal para nosotros*
- ❖ *Es un dibujo animado muy disfrutando*

**Formaciones no atestiguadas en español, barbarismos, préstamos:**

- ❖ *AIE AIE AIE!*
- ❖ *Porque si no invita España, Zapatero va a estar **fachado***
- ❖ *la camera*
- ❖ *Cuando Arnold Schwarzenegger estaba **elido** como gobernador de la California*
- ❖ *tres belgas, dos alemanes, once turcos, una **romania**, una francesa, una checa, una polaca y un colombiano*
- ❖ *Es **oscuro**, no hay la luz del sol*
- ❖ *he comprado mi **tiquete** de avión para ir a Francia*
- ❖ *el pueblo americano ha **elido** el primer presidente negro de los estados Unidos*
- ❖ *Estaba buenísimo: un plato con arroz, patatas, guacamole (con **tomata**, cebolla y pimiento), salchichas, **judillos** rojas*
- ❖ *I tomar miles de fotos.*
- ❖ *Hemos paseado en la **palangala***
- ❖ *Voy a estar enferma:( por que **tivo** frio*
- ❖ *He **ensanado** "SEREFE"*
- ❖ *la novela es **romantical** y angelical*
- ❖ *Yo **anono** mi familia:(*
- ❖ *sin olvidar los **campados** de los indios y alguna base militar como la de Fort Bravo*
- ❖ *y ahora esperan ser escuchados por la **populación***
- ❖ *Para acompañar el pollo **cocimos** quasi un kilo de arroz*
- ❖ *Francia suele ganar con **cantoras** de Canadá*
- ❖ *voy a Estudiar en España durante un **cadrisemestre***
- ❖ *Quiero ver mi escuela secundaria y lugares que vamos para jugar y hablar cuando **omitemos** clases con mis amigos*
- ❖ ***Erro** mis amigos de mi Universidad mucho*
- ❖ *Hoy no tengo que **despartir** temprano*
- ❖ *Voy a empaquetar mis maletas porque mi vuelo va a **clepegar***
- ❖ *Hoy he visitado una empresa en Alcoy con mi clase de **recyclibilidad***
- ❖ *Yo **tañeré** el violín y bailare*

- ❖ *Y ver una **compate** de futbol*
- ❖ *aceite de **oliven***
- ❖ *Hemos visitado el **serpentario***
- ❖ *Después hemos **imprimado** carteles con imágenes de nuestro país*

**Traducción literal de la LM.** Observamos que los errores, aunque escasos con respecto a la producción total del resto de los apartados, son producto de una asimilación de los paradigmas de la lengua meta; sin embargo, no constatamos la posibilidad de la influencia de la lengua materna como causa principal.

La interferencia léxica será total cuando se sustituye un elemento de L2 por otro de la lengua materna o L3, sin que haya habido ningún proceso creativo de adaptación, sustitución o reducción del elemento transferido, orientado al sistema de reglas del L2. Este tipo de interferencia produce errores interlinguales, que dejan patente la influencia de una determinada lengua extranjera, o la influencia de más lenguas extranjeras. La interferencia léxica será parcial cuando el elemento producido guarde algún tipo de semejanza bien con la lengua materna o una L3 o bien las reglas aprendidas del L2. La interferencia parcial produce errores intralinguales.

- ❖ *No es fácil de tener un novio a una distancia de mil cinco ciento*
- ❖ *mil siete ciento y cincuenta kilómetros,*
- ❖ *que han venido y que han rendido este viaje memorable,*
- ❖ *Tenemos encima muchos sitios que ver...*
- ❖ *dos noches para hacer la fiesta y un día para visitar!*
- ❖ *destruyó el sur de la Birmania,*
- ❖ *Si todo se pasa bien,*
- ❖ *Porque es menos obscuro y más divertido: no necesito reflejar mucho! me he duchado y nos preparado mis maletas para pasar Pisa.*
- ❖ *y he botado el dinero a la fuente.*
- ❖ *El jardín y la via de caminar*
- ❖ *el viernes los profesores no reparten clase..*
- ❖ *Eso es una historia anciana*

### 4.2.3. Errores semánticos

En este apartado hemos clasificado los errores que hacen referencia a **lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto, registro no apropiado a la situación y la problemática de los verbos ser-estar, perífrasis, cambios léxicos de registro y préstamos**. Todos poseen un denominador común que podríamos encuadrar en el grupo **de errores de lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto**, pero consideramos oportuno explicar cada tipo de error para saber la problemática que genera cada tipo.

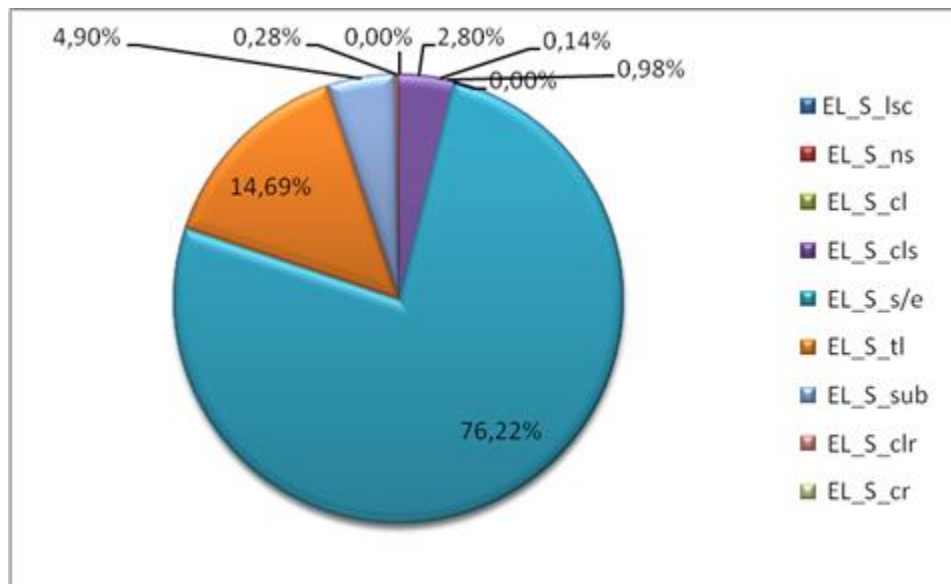
En esta tabla y figura podemos observar el total de errores semánticos y su porcentaje respecto al resto de errores de este apartado.

**TABLA 16.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores semánticos

<b>ERRORES SEMÁNTICOS</b>			
	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>	
	<b>L</b>	<b>E</b>	
Lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto	20	2.80%	
Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico	1	0.14%	
Confusión entre lexemas que comparten contextos	7	0.98%	
Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas	0	0.00%	
“Ser” y “estar”	554	76.22%	
<b>PERÍFRASIS</b>	Traducción literal de la lengua materna	108	14.69%
	Sustitución por una explicación	35	4.90%
Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz	2	0.28%	
Cambios léxicos de registro	0	0.00%	

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

**FIGURA 15.** Errores semánticos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

La dificultad principal del alumno no solo es la mera adquisición del léxico; la problemática va más allá, pues el alumno ignora o neutraliza la diferencia entre lexemas del mismo campo semántico que comparten un núcleo de semas comunes. A menudo no se trata solamente de un fallo de elección sino que se generaliza el uso del único lexema que se conoce. El campo semántico que genera más errores está relacionado con:

- 1- Verbos de movimiento: ir, llegar, venir.
- 2- Verbos de conocimiento: conocer, saber, manifestar, explicar.
- 3- Verbos de comunicación: hablar, relatar, contar, explicar, tratar.
- 4- Expresiones de sentimientos, emociones: celebrar, felicitar, bien, bueno, bonito, guapo, encantar, gustar, alegre, divertido.
- 5- Relaciones espaciales: haber, hacer, encima, hacia arriba, borde, orilla.
- 6- Referencias cuantitativas: enteramente, solamente, prolongado, largo, tantas, muchas, tan, muy, más.
- 7- Otros: producir-fabricar, distinguir- destacar, confundir- mezclar, domicilio- estancia, defender- proteger, permanecer- conservar, consistir- estar formada, menor- pequeño, encontrar- hacer, cocina- gastronomía, hacerse- convertirse, mirar- ver.

En cuanto a la problemática entre el **uso del ser-estar** hay que partir del hecho de que es una de las dificultades típicas que más preocupan en la enseñanza del español a

extranjeros. Esta problemática se explica si partimos del hecho de que en español se poseen dos verbos para un contenido y unos valores que en otras lenguas solo cubre uno. Donde suele haber más dificultad es en el uso copulativo de “ser” o “estar” + adjetivo y el uso predicativo para indicar lugar.

- ❖ *lunes estaremos muy muy cansados porque Andalucía es un poco lejos de Alcoy y vamos a hacer muchos kilómetros*
- ❖ *Es tres meses que soy aquí, en Alcoy*
- ❖ *Aquí es un foto de Joan y Rafa*
- ❖ *Aquí es una foto de la universidad*
- ❖ *Aquí son fotos de los otros Erasmus*
- ❖ *Queremos ir a Sevilla y a otros lugares que son en nuestro camino*
- ❖ *Creo que soy en Espana*
- ❖ *martes fue casi todo el día en la universidad porque tenía muchas cursos*
- ❖ *Esta situación es en casi todo el mundo y no se puede mejorar solo si unos países están endentando*
- ❖ *Queremos ir a Sevilla y a otros lugares que son en nuestro camino*
- ❖ *La mayoría de los terremotos son situados en los mismos lugares*
- ❖ *geográficamente somos sobre la misma línea, Entonces no hubiéramos*
- ❖ *Universidad también que se llama Yildiz Teknik Universitesi. Es en Besiktas*
- ❖ *Algunas veces la solución de un problema puede ser bajo tu nariz pero tú te complicas la vida para nada*
- ❖ *tengo que mejorar mi español y es por eso que yo soy aquí*

También encontramos errores en elección incorrecta del verbo “estar” en lugar del verbo “ser” para definir e identificar personas y cosas:

- ❖ *Espero a pesar de todos que vaya a estar una buena idea*
- ❖ *Estaba la sexta procedimiento judicial*
- ❖ *Hoy no estaba un bueno día*
- ❖ *puede estar una buenísima idea!*
- ❖ *para nosotros “Schwarzi” estaba más conocido*
- ❖ *creo que es un poquito triste porque las minas estaban lugares donde*

- ❖ Quizás la mujer *estaba* su madre o su tía
- ❖ la situación económica *está* crítica
- ❖ la comida *fue* muy rica!
- ❖ La decoración *estaba* muy bonita
- ❖ La noche *estaba* muy agradable, buena, divertido
- ❖ estuve muy contenta porque la noche *estaba* muy divertido
- ❖ El tiempo *estuvo* muy frío

Errores en elección incorrecta del verbo “estar” en lugar del verbo “ser” para informar del lugar de una celebración:

- ❖ La fiesta *estaba* en la casa de Dogan y sus amigos de Colombia
- ❖ *Esta* una fiesta allí

Elección incorrecta del verbo “ser” en lugar del verbo “estar” para hablar del estado de ánimo o estado de las cosas:

- ❖ *no pude hacer nada: fui demasiado cansado. Sólo trabajé un poco para mi curso de dirección financiera*
- ❖ *hoy es cansado. He dormido poco después*
- ❖ *La madre de la chica es enfermo*
- ❖ *porque hoy soy muy cansada y quiero tiempo antes de salir*
- ❖ *y como siempre soy un poquito cansada!!!!*
- ❖ *soy un poquito cansada*
- ❖ *creo que soy un chico con mucha suerte porque soy todo el tiempo nervioso y estresado*

Elección incorrecta del verbo “ser” en lugar del verbo “estar” para expresar la temperatura ambiente en grados:

- ❖ *donde en verano es 32-37°C*

El problema del uso de los verbos “ser” y “estar” no es solo de elección entre dos verbos que son solo uno en la lengua materna, sino también, a la falta de dominio de los rasgos



semánticos propios del adjetivo atributo, para indicar una cualidad adquirida circunstancial, descriptiva del nombre. Esta dificultad se agrava cuando el adjetivo es polisémico y se puede utilizar con cualquiera de los dos verbos o cuando su elección es subjetiva del hablante (Fernández,1989)

Este cambio total de significado de algunos adjetivos según se use “ser” o “estar” afecta a adjetivos como: abierto/a, aburrido/a, bueno/a, cansado/a, católico/a, comprometido/a, decidido/a, delicado/a, despierto/a, entretenido/a, fresco/a, limpio/a, listo/a, maduro/a, malo/a, orgulloso/a, rico/a, seguro/a, verde, vivo/a, viejo, joven, nuevo, viejo, antiguo, caro, barato.

Encontramos errores en el uso de los siguientes adjetivos:

### **Malo/a**

- ❖ *La gente debería tener algunos principios y reglas que seguir, no deberías **estar tan malo***

### **Joven**

- ❖ *Cuando **estaba joven***
- ❖ *Jamás encontré en España tan buenas que cuando **estaba joven***

### **Caro**

- ❖ *Mi opinión es que los proveedores de discos venden los discos demasiado caros mientras que un disco **esta muy barato** a...*
- ❖ *Hacer un gran parque así es chulo pero **esta carísimo**, y quizás se necesita esos dineros*

### **Abierto**

- ❖ *En Francia, las tiendas **son abiertas** de las 8 a las 19 sin descanso y es la misma cosa para los horarios de clase*
- ❖ *y tengo que hacer la compra, porque el domingo las tiendas **son cerradas!***

## Seguro

- ❖ *Soy segura que es un progreso pero es necesario estudiar bien todos los puntos de vista*
- ❖ *Soy segura que esta noche nos divertiremos*
- ❖ *Soy seguro que la tienda china tiene esos productos. He oído que hay más de 17 personas que van también en*
- ❖ *leer un libro pero todavía no soy seguro*
- ❖ *zumos de naranja y azúcar pero no soy seguro*

## Claro

- ❖ *es claro que una gran parte de la izquierda socialista no se reconoce mas*

Los aprendices presentan dificultad por desconocimiento de las normas, incurren en el error de elegir el uso del verbo “estar” en lugar del verbo “ser” en adjetivos que van exclusivamente con el verbo “ser”. Estos adjetivos son: aficionado/a, divertido/a, famoso/a, fiel, accesible, importante, infiel, inteligente, necesario/a, posible, imposible, semejante, lógico, justo, injusto, importante, increíble, conveniente, necesario, innecesario, útil, inútil, amigos, Inocente, alegre, egoísta, inteligente, optimista, culpable, trabajador, peligroso.

Se observan errores en los siguientes adjetivos:

## Divertido/a

- ❖ *va a estar divertido también*

## Accesible

- ❖ *un poco caro y no esta accesible a toda la gente que quiere practicarlo*

## Imposible

- ❖ *entonces estaba imposible de*

## Amigos

- ❖ *pienso que **estamos amigos**, pero me parece que nos conocimos desde años!!*

## Peligroso

- ❖ *cadena para circular con el coche y tuve que conducir muy despacio porque la carretera **estaba muy peligrosa***
- ❖ *Pero el agua **está muy peligroso***

Por el contrario, los aprendices incurren en el error de elegir el uso del verbo “ser” en lugar del verbo “estar” en adjetivos que van exclusivamente con el verbo “estar”. Estos adjetivos son: acostumbrado/a, contento/a, de acuerdo, de buen/mal humor, de vacaciones, de viaje de moda, descontento/a, estropeado/a, harto/a, lleno/a, preocupado/a preparado, roto/a, prohibido, bien, mal, fatal, enfermo, enfadado, enamorado, encantado, interesado, genial.

Después de analizar los textos hemos encontrado errores que hacen referencia a adjetivos como:

## Acostumbrado/a

- ❖ *que yo **soy acostumbrada** a poder estar en lugar donde es*
- ❖ *y como **semos acostumbrates***
- ❖ *es muy singular, porque en Italia yo **soy acostumbrada***
- ❖ *Pero la gente de Venecia **son acombrustado***
- ❖ *Creo que todos **somos acostumbrados** a este tipo de noticias. Siempre los que tienen todo lo que quieren...*

## De moda

- ❖ *seguro que muchas personas piensan que **soy pasado de moda** pero me da*

### Lleno/a

- ❖ *Todos **son llenos***

### Preparado

- ❖ *encontrar un gobierno con tantas mujeres porque en Italia no **son preparadas** para una actividad de gobierno*

### Prohibido

- ❖ *Yo creo que hacer una ley que dice que **es prohibido** fumar en presencia de menores de 12 años*

### Interesado

- ❖ *Mac Donald o Burger King porque al fin vamos a despilfarrar mucho dinero. Bueno todavía todo eso no es más que un proyecto pero **soy bastante interesado***

### Genial

- ❖ *El piso **es genial***

### Encantado

- ❖ *Todo el mundo **fue encantado** con nuestros platos*
- ❖ *Creo que todo el mundo **fue encantado** de la manera en cual*

Otro de los errores frecuentes en los aprendices de español como lengua extranjera es la relación triádica entre los verbos “ser”, “estar” y “haber”.

- ❖ *Allí **son** muchas personas con concepciones raciales y puede ser que ahora las cosas van a cambiar*
- ❖ *Un chico de Alemania nos dicho que **son** muchas cosas que visitar y sería*

- ❖ *puedes estar seguro de algo antes de irte porque **son** muchas personas que cambie*
- ❖ *pero también **estaban** personas un poco extrañas*
- ❖ ***Estaba** mucha hente*
- ❖ *en nuestro piso y **estaba** mucho ruido*
- ❖ *allí **son** muchas personas con concepciones raciales y puede ser que ahora las cosas van a cambiar*
- ❖ ***son** personas que me han dicho que la cena de borregos es muy bonita y otras que dijeron que la comida es bastante mala y no vale la pena irte*
- ❖ *Un chico de Alemania nos dicho que **son** muchas cosas que visitar y seria*
- ❖ *puedes estar seguro de algo antes de irte porque **son** muchas personas que cambie*
- ❖ *pero también **estaban** personas un poco extrañas*
- ❖ *Y como este caso **son** mucho mas*
- ❖ *Actualmente en Paris **hay** el primer salón del “street-golf”, un deporte que consiste*
- ❖ ***Había** las fiestas de los Moros y cristianos*

Otro de los errores que incluimos en este apartado es el uso de las **perífrasis**. Los aprendices ponen en marcha un mecanismo rentable no solo en la comunicación y en el proceso de adquisición de la lengua, sino también en el propio funcionamiento de la lengua para la creación del léxico. Encontramos en este apartado traducciones literales de la LM y errores producidos por la sustitución por una explicación.

- ❖ *Me tengo hablar español porque Quiero aprender español*
- ❖ *No había realizado que la estación estaba tan lejos de mi piso. He andado treinta minutos. (“realize” en inglés es “darse cuenta de”)*
- ❖ *Pero es como eso aquí*
- ❖ *Estamos comemos la tortilla de patata:)*
- ❖ *Cada año es de peor en peor en Venecia:*
- ❖ *Era la historia de un hombre que esta triste a morir porque ha perdido su esposa que esta muerta.*
- ❖ *el día porque siempre tenía alguien que venir en nuestro piso y estaba mucho ruido.*
- ❖ *sin tener una secunda sesión*

- ❖ *de una nueva que explota para crear energía*
- ❖ *Tercero extrusor de rompido*
- ❖ *Alcoy es muy disponibles para hacer actividades al aire libre.*
- ❖ *Nos pasamos la presentación,*
- ❖ *Me siente mucho por la guardia civil*
- ❖ *Intendo comprar algun durante*
- ❖ *puede ser que ahora las cosas van a cambiar un poco.*
- ❖ *Todo eso para decir bienvenido a los estudiantes erasmus.*
- ❖ *el día porque siempre tenía alguien que venir en nuestro piso*
- ❖ *porque a vez no sabe quando*
- ❖ *Sin embargo, España sigue a recibir más visitantes extranjeros.*
- ❖ *porque se puede rotar vidrio o hacer heridos con la pelota.*
- ❖ *cuando tenía ahora tenemos que trabajar más.*

#### 4.2.4. Préstamos

En este apartado recopilamos algunos de los errores producidos por el uso de vocabulario de la lengua materna del aprendiz al escribir en español. En la tabla observamos las diferentes LM de dónde tomamos las cifras y porcentajes de error de los préstamos.

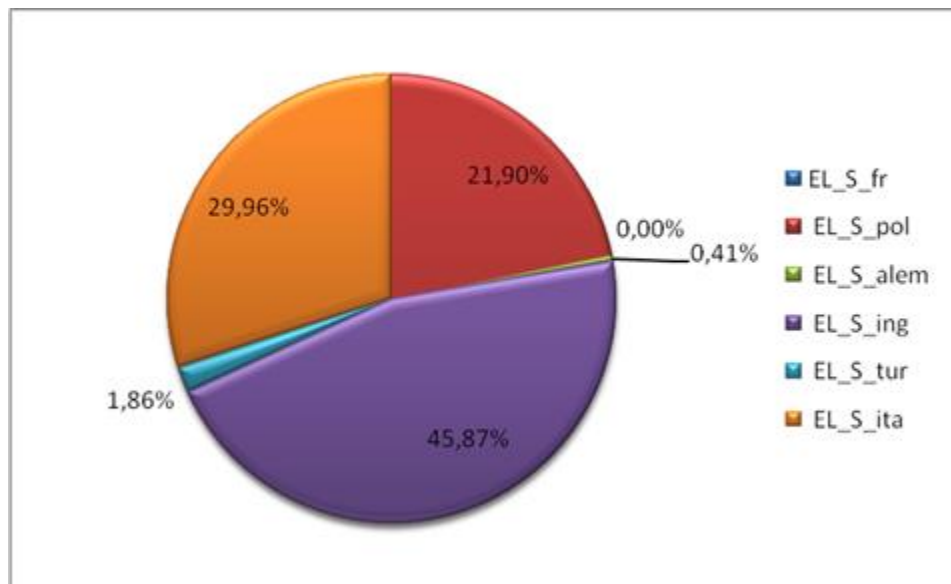
**TABLA 17.** Cifras absolutas y porcentajes de los préstamos

<b>PRÉSTAMOS</b>		
	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Uso de vocabulario francés adaptado al español	106	21.90%
Uso de vocabulario polaco adaptado al español	0	0.00%
Uso de vocabulario alemán adaptado al español	2	0.41%
Uso de vocabulario inglés adaptado al español	222	45.87%
Uso de vocabulario turco adaptado al español	9	1.86%
Uso de vocabulario italiano adaptado al español	145	29.96%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

En la siguiente figura podemos observar que el porcentaje de préstamos del inglés (46% del total de los errores) es el que obtiene mayor número.

**FIGURA 16.** Préstamos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

### Uso de vocabulario francés adaptado al español

- ❖ *Estaba la sexta procedimiento judicial entablado **par** el presidente Sarkozy desde su elección. (en francés el verbo ser y estar es “être” y lo traduce como “estar” en lugar de “ser” (fue o era habría sido lo correcto) y el complemento agente en francés es “par” mientras que en español es “por”)*
- ❖ *Los economías de **nos** países se han siempre relavando (nuestros=nos)*
- ❖ *Después hemos cenado los sobras **et** hemos hablando mucho. (et=y)*
- ❖ *Pero no puedo comer **et** hablar español junto! (et=y)*
- ❖ *y por la noche, después la cena, fuimos hasta la estatua de “**Columb**” y a al mar porque el tiempo fue muy suave, muy agradable! (literal)*
- ❖ *Fue resaltado por el famoso **archirecto** Gaudí. (arquitecto=architect)*
- ❖ *no necesitan mucho trabajadores y los trabajadores **gangen** menos dinero.(ganar=gagner)*
- ❖ *Y ahora mucho **des** obreros recibe el despido. (des= de los)*
- ❖ *Por la mañana del día siguiente paseamos un poco por el puerto y buscamos el **amphiteatro** pero sin éxito. (anfiteatro=amphiteatre)*
- ❖ *Pero esto ya os lo contare en el próximo **capitule** de la trilogía de Moros y Cristianos.(capitule=capítulo)*

- ❖ *Muchos recuerdan todavía los tiroteos que han ocurrido en varias escuelas del **pays**, el mas famoso siendo seguramente el de Columbine.(pays=país)*
- ❖ *Ha pasado una semana que **le** ciclón “Nargis” destruyó el sur de la Birmania, (el artículo le=el)*
- ❖ *Opinión **Critique** (critique=crítica)*
- ❖ *Ayer por la noche había **la finale** de la copa del rey Lloró antes las **imagenes** de una cacerías de focas. (la finale=la final)*
- ❖ *Hoy hace cuatro años que el gobierno **Afgani** necesita la ayuda de las tropas internacionales,*
- ❖ *Antes de hoy, nosotros y **nos** padres hemos podido crecer sin la ayuda de **cualquier media** de supervisacion y por eso yo creo que no somos tontos.(el posesivo nuestros en francés es “nos”; “medio” en francés es femenino: “media”)*
- ❖ *Los niños lanzaron petardos en las calles, pero no estaban petardos **sinon** dinamita muy peligrosa (traduce el verbo “ser” como “estar” y la cojunción “sino” en francés es “sinon”)*
- ❖ *Entonces, hoy he trabajado dos horas pegando **afiches** en la EPSA. (en francés “afiches” son “carteles”)*
- ❖ *Yo he visto a mis padres **et** mi mejor amigo Erwyn. (et=y)*

### Uso de vocabulario alemán adaptado al español

- ❖ *No sé porque pero ahora me gustaría estar **in** Berlin con mi familia y mi amiga. (in=en)*
- ❖ *Pero es verdad, aunque el precio por **óleo** ha bajado muchissimo (en alemán “petróleo” es “öl”)*

### Uso de vocabulario inglés adaptado al español

- ❖ *muchas gracias a todas las personas que he descubierto durante este **trip** y sobre todo muchas gracias a Kvi para todo (trip=viaje)*
- ❖ *Esta ahora en **el Time 100**: clasificación establecido por el periódico “The Times” (es una expresión propia inventada por el “Times”, similar a Top Ten)*



- ❖ Gusta comer **desierto**, mi tambien:) (en inglés “postre” es “dessert”)
- ❖ No estoy en España esta semana porque voy a **france** / y italia para 10 dias (France=Francia)
- ❖ **Because** fue viaje bueno. (la conjunción “porque” en inglés es “because”)
- ❖ Antes de salir, Ipek no pudo encontrar su **telefono** (de “telephone”=“teléfono”)
- ❖ Ella vine con su **friends** (friends=amigos)
- ❖ hemos salido de torre y visitado **cathedral** (cathedral=catedral)
- ❖ Hemos vuelto a la **hostel** (en inglés un “hostel” es un “albergue” pero lo confunden con el término castellano “hostal”)
- ❖ Yo he enviado postales a mi familia y mi mejor amigo del Vaticano **Postoffice** (post office=oficina de Correos) La ciudad de **Vatican** estaba muy impresionante. (El “Vaticano” en inglés es “Vatican”)
- ❖ Hemos esperado el primer autobús para ir a la ciudad **center** (en inglés el término “centro ciudad” es “city center” y además ha mantenido el orden inverso de la expresión anglosajona)
- ❖ Vamos a ir a **Italy** próxima jueves. (Italy=Italia)
- ❖ Ellas cocinaron el pescado y fritos de patatas (**fish and cips**):. (El “fish and chips” es un plato tradicional británico consistente en pescado rebozado y patatas fritas)
- ❖ Descansè mucho y estudiè a mis **projects** y espanol. (projects=proyectos)
- ❖ Hemos bebido whisky con **coffe** licor. (coffee=café)
- ❖ La comida de **slovakians** estaba deliciosa. (slovakians=eslovacos)
- ❖ Yo fui a **gimnasio center** (esta expresión es inventada y derivada del término inglés “sports center”, en castellano “centro deportivo”)
- ❖ El segundo dia elegimos nos **subjects** (subjects=asignaturas)
- ❖ estacion de tren **in** Valencia, (la preposición castellana “en” es “in” en inglés)
- ❖ Hola **visitor** de este blog de loco, (visitor=visitante)
- ❖ El accidente ocurre por que la **combination** de alcohol. (combination=combinación)
- ❖ Pero ahora voy a ir oyer **presentation** por estrellas. (presentation=presentación)
- ❖ Esta es son grande **labyrint** (labyrint=laberinto)
- ❖ Mierda a mi **laptop** que todo el tiempo tiene un problema. (laptop=ordenador portátil)

### Uso de vocabulario turco adaptado al español

- ❖ Estaba la capital de **Otomans** en el siglo trece. (Otomans=Otomanos)
- ❖ **Politecnica** es al lado de nuestro piso:) (Politecnica=Politécnica)
- ❖ soy de Turquía de **Istanbul** (Istanbul=Estambul)
- ❖ Entonces él me llamó Y **hecasked** mí ¿cómo podría venir (traducido desde la expresión inglesa “he asked me”= él me preguntó)
- ❖ Universidad **Politecnica** de Valencia. (Politecnica=Politécnica)

### Uso de vocabulario italiano adaptado al español

- ❖ Schwarzenegger ahora Van Kilmer **proba** a estar... (proba=prueba)
- ❖ finanzas y de hipoteca, **medicare** y una recesión (medicare=medicar)
- ❖ Sin embargo la MSC **Crociere** tenía (crociere=cruceros)
- ❖ mi **prima** titulación (prima=primera)
- ❖ Europa para escapar **da** la guerra, **da** las enfermedades, **da** el hambre (da=de)
- ❖ terrorista ( ETA ), **come** hacen a matar (come=como)
- ❖ **haber el poter** de censurar lo grabado en tiempos de crisis nacional!... (expresión traducida de “habere il potere”, es decir “tener el poder”)
- ❖ Y es **incredibile** que nadie ha hecho (incredibile=increíble)
- ❖ Europea el **proximo** (proximo=próximo)
- ❖ el mismo tiempo creo que es un poquito **exagerato** pretender que los napolitanos no fumen en parques y jardines (exagerato=exagerado)
- ❖ Creo que **se** ahora soy come (se=si)
- ❖ estos dos meses no he tenido la posibilidad **di** estar sola (di=de)
- ❖ la posibilidad de evaluar las diferencias y **poter** tomar sobre (poter=poder)
- ❖ industrializada **consuma** mucho y que existen muchas injusticias y abusos sobre los continentes subdesarrollado (consuma=consume)
- ❖ **acustumbrates** nosotras (acustumbrates=acostumbradas)
- ❖ hasta ahora que son **le** 18:30 no he hecho nada de (le=las)
- ❖ es una dura prueba **da** superar! (da=de)
- ❖ muy lleno de cosas **da** hacer! (da=de)
- ❖ en **espanolo** que se entitola (espagnolo=español)

- ❖ estudiando *motore* de combustio (*motore=motores*)
- ❖ en *veridad* una cena y una noche muy dinámica (*mal traducido de “verita”=verdad*)
- ❖ cuanto veo es un problema *espanolo* también (*espagnolo=español*)
- ❖ Al final un *pensiero* tenemos que dirigirlo tambien (*pensiero=pensamiento*)
- ❖ ser *condemnado*, en cualquier forma o con cualquier bandera (*mal traducido de “condemnato”=condenado*)
- ❖ reuniendo desde la *Conferenza* episcopal hasta los colectivos de estudiantes (*conferenza=conferencia*)
- ❖ verdad que *io* razono con la cabeza de una chica occidental... (*io=yo*)

#### 4.2.5. Errores Gramaticales

Los errores gramaticales que se incluyen en este apartado son los que se refieren a **paradigmas verbales, concordancias, el artículo, demostrativos, posesivos, indefinidos, pronombres personales, uso de los tiempos verbales, preposiciones, estructura de la oración y relación entre oraciones (coordinación y subordinación)**

En este capítulo se analiza el cuerpo central de los errores puesto que son 5.869 los errores gramaticales encontrados, cifra significativa y representativa, puesto que afecta a un 32,92 % del conjunto de las composiciones.

##### 4.2.5.1. Paradigmas verbales

Incluimos los errores de **confusión entre la primera y tercera persona, confusión entre conjunciones, confusión entre las formas irregulares en que diptonga loa vocal tónica y confusión en el cambio vocálico de la raíz**, por su incorrecta formación y la confusión en la **flexión verbal**.

En conjunto, suman 195 errores que afectan al 3.32% del conjunto de errores de paradigmas y el 1.09% de la producción total de errores.

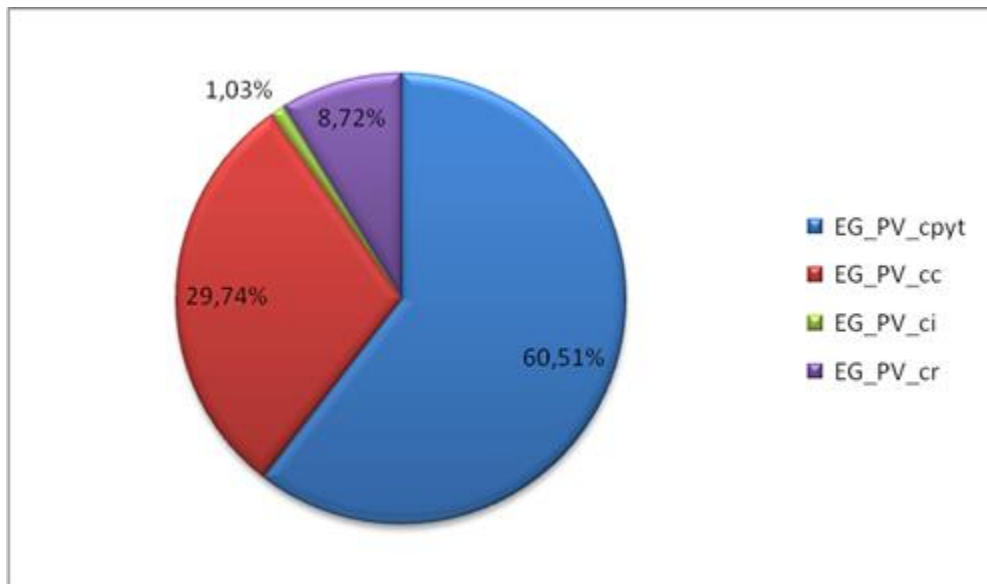
**TABLA 18.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: paradigmas verbales

ERRORES GRAMATICALES			
		TOTAL	PORCENTAJE
<b>PARADIGMAS VERBALES</b>	Confusión entre la primera y tercera persona	118	60.51%
	Confusión entre conjunciones	58	29.74 %
	Confusión entre las formas irregulares en que diptonga la vocal tónica	2	1.03%
	Confusión en el cambio vocálico de la raíz	17	8.72%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

La confusión de la primera persona del singular con la tercera persona del singular presenta mayor porcentaje de error como se puede observar en la siguiente figura:

**FIGURA 17.** Errores gramaticales. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

- ❖ No *puede* esperar de le ver!!
- ❖ Creo que George Bush no *quiero* hacer una
- ❖ No *crees* que sea una mala cosa.
- ❖ Me gusta esta peli pero *encontró* que estaba
- ❖ los padres de Kvirin regresaron al piso pero *nosotros decidieron*
- ❖ (Yo) *Fue* a Valencia con mis amigos el sabado

- ❖ (Yo) *Fue* a Indiana
- ❖ Yo *fue* allá hace cuatro o cinco años y me gusto mucho
- ❖ En sábado (yo) *fue* con Nico
- ❖ Yo *fue* allá hace cuatro o cinco años y me gusto mucho
- ❖ Empiezo con el decir que *me siente* mucho por estas gentes
- ❖ (Yo) *Tuvo* la cena con mis amigas.
- ❖ Me *levanta* temprano, todos los días.

Otro error es la confusión entre conjugaciones, estos errores son tratados erróneamente por hacer uso de una conjugación distinta.

- ❖ los humanos no *puedan* hablar español
- ❖ *siguiendo* su propio objetivo para mejorar su vida lo mas **EGR\_tilde** que se puede
- ❖ Puede ser que *es* bueno en su trabajo pero a mi no me gusta tanto
- ❖ Esta noticia presenta la cruel realidad que *exista* en unas partes de este mundo
- ❖ Esta noticia *hable* sobre las consecuencias del estrés
- ❖ Puede ser que *es* bueno en su trabajo pero a mi no me gusta tanto
- ❖ hacer los trabajos porque no me *quede* mucho más tiempo
- ❖ Cuando *hube compro* los sellos que necesitaba
- ❖ Yo, mi tío y mis amigos *nos levanté* muy temprano

La Confusión entre las formas irregulares en que diptonga la vocal tónica y la confusión en el cambio vocálico de la raíz se deben en su mayoría al hecho de que el alumno no conoce los verbos irregulares.

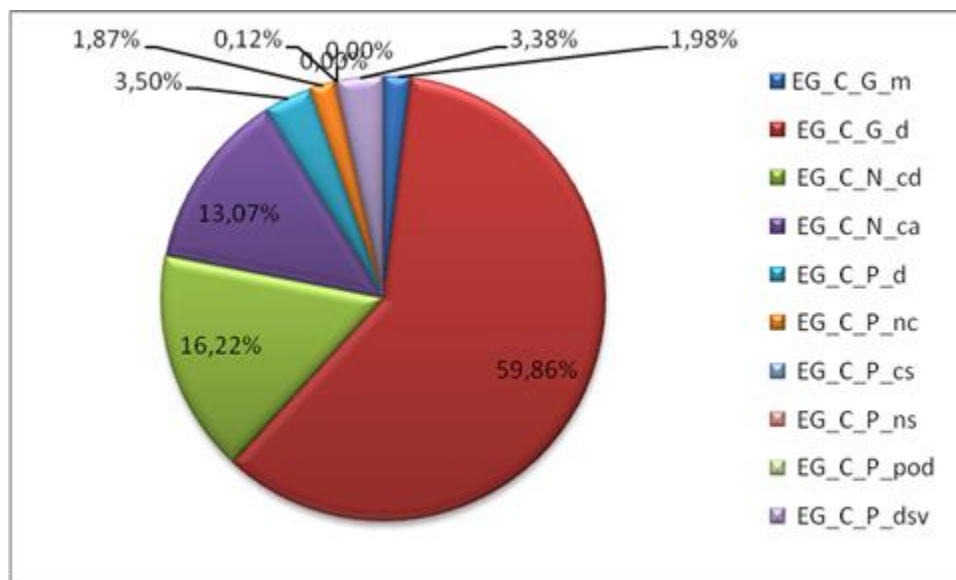
- ❖ hacer algo bueno y que *queren* ayudar
- ❖ *Hemos volvido* a Alcoy con mis amigos después
- ❖ mis clases a las once y *he volvido* a mi piso
- ❖ Ayer no *he escrito* también
- ❖ fui a la universidad de nuevo para jugar tenis de mesa y *he volvido* a mi piso

### 4.2.5.2. Concordancias

En este apartado hemos analizado los errores de concordancia entre adjetivos, determinantes y pronombres y el nombre al que se refieren en función del **género** que se le haya aplicado a este.

En conjunto los errores en este apartado suman 857 frecuencias, lo que representa el 14,60 de los errores gramaticales y el 4,80 del total de errores de las composiciones.

**FIGURA 18.** Concordancias. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

La tabla 19 muestra las cifras absolutas y porcentajes de error de cada una de las categorías estudiadas en los errores referidos a concordancias.

**TABLA 19.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: concordancias

ERRORES GRAMATICALES				
			TOTAL	PORCENTAJE
CONCORDANCIAS	EN GÉNERO	Preferencia por el masculino	17	1.98%
		Discordancia entre elementos alejados	513	59.86%
	EN NÚMERO	Concordancia de determinantes con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo	139	16.22%
		Concordancia de adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo	112	13.07%
	EN PERSONA GRAMATICAL	Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente	30	3.50%
		Nombre colectivo en singular con verbo en plural	16	1.87%
		Confusión del sujeto con otros elementos de la oración	0	0.00%
		Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural	1	0.12%
		Discordancia del verbo “poder” en oraciones semipasivas	0	0.00%
		Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo	29	3.38%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

El alumno tiende a utilizar la “forma no marcada”, es decir, el género masculino más veces que el femenino. Consideramos que las causas de estos errores guardan estrecha relación con los errores ya analizados en el punto de los errores de género como rasgo del nombre.

- ❖ *demostraron que esto es verdad, que la vida de este ciudad se esta*
- ❖ *“sorpresa” y toda la casa decorada muy bonito*
- ❖ *toda la casa decorada muy bonito*
- ❖ *El ONU habla de los 100 000 muertos*
- ❖ *...hacer las cosas con mucho mas tranquilidad y como es mejor para nosotros.*

Por otra parte, encontramos errores de discordancia entre elementos:

- ❖ Pero *el agua* está muy *peligroso* entonces el alcalde de la ciudad ha preguntado
- ❖ Durante *los vacaciones* quiero aprovechar de ver mis padres
- ❖ un piso en Los Pirineos para la *nueva ano*
- ❖ hemos pasado una *maravillosa fin de semana.*
- ❖ *buenísimo mezcla* de cultura y de idioma!
- ❖ Los impactos de esta crisis son una *subido del paro*
- ❖ el pueblo *estaba contenta* y hacia fiesta para
- ❖ Hay *muchos estatuas*, pinturas es allí
- ❖ también *algunas DVD* para todo el mundo con todas las fotos de la excursión del sur de España
- ❖ Ellos hicieron reservaciones en *algunas hostales*
- ❖ tenemos que presentar *muchas proyectos* y tenemos bastante trabajo que hacer
- ❖ buena cosa para aprender *a la idioma castellana*
- ❖ Voy a escribir *la blog* de mañana de antemano
- ❖ *Este empresa* recicla los diferentes polímeros de industriales
- ❖ Era *una día* casi perfecto para ir de paseo
- ❖ Esta es *mi primero vez* a visitar Barcelona
- ❖ *En mi primero clase* hemos hecho *una examen* con materiales de metal

En el análisis de errores de concordancia en **número** se observa que los alumnos tienden a utilizar la forma del singular frente a la del plural. Los errores más comunes hacen referencia a concordancia de determinantes con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo:

- ❖ reconocimiento de *sus progresos económico*
- ❖ gracias a todos *los personas* que han venido y que han rendido...
- ❖ He lavado *las ropas*
- ❖ hemos empezado a ver *el lugares*
- ❖ Yo y *mi amigas* Beril y Ipek estábamos
- ❖ de *este muñecos*
- ❖ Obama en *este números*



- ❖ no necesitan *mucho trabajadores*
- ❖ *todo los países* tienen porque George W.
- ❖ hoy hay *demasiado casas* y el precio disminuye
- ❖ *comimos bastante tipos* de queso y bebimos diferentes tipos de vino
- ❖ y he hecho *mucha cosas*
- ❖ El problema es que mucha gente compra esas revistas o mira *todas la mañanas* los programas dedicados al cotilleo
- ❖ Había *mucha celebraciones* en la calle principal con mucha gente que se disfrazaba
- ❖ Pero en algunas ciudades hay *demasiado cámaras*
- ❖ Pero ahora voy a estudiar (buscar) *otra palabras* para Navidad
- ❖ *La relaciones* de pareja a veces estan
- ❖ eso *del accidentes* de trafico
- ❖ mi manera de gestir tambien *algún relaciones!*
- ❖ pero para las *próximas vez*
- ❖ tengo *dos examen* dentro
- ❖ Había españoles, austriacos, alemanes y japonés

Así como también errores que hacen referencia a la concordancia de adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo:

- ❖ *lunes que hay también otros amigos mío*
- ❖ *lunes que hay también otros amigos mío en Madrid.*
- ❖ sus *tradicional cenas*
- ❖ Nuestra casa tiene 4 habitaciones, *2 baño* y 1 cocina.
- ❖ Él es *un ideales marido*
- ❖ *famoso lugares* de Paris como Notre Dame
- ❖ diferenciar *cosas mas importante* que otras.
- ❖ explicar a los jóvenes los *mal efectos* de las drogas
- ❖ *aficionados alegre* y *aficionados triste*
- ❖ Decir que un gobierno es “demasiado rosa” *es palabras machistas*
- ❖ estaban las *procesiones religiosa* que aprovechamos en primero...
- ❖ Yo se trabajar en equipo, y tengo *muchas capacidad organizativas*
- ❖ *continentes subdesarrollado* como Africa

- ❖ que habla de *los dos guardia* civiles espanoles
- ❖ los *recursos natural*, que la humanidad siempre ha explotado demasiado.
- ❖ también *fuiamos afortunado*

Los errores en **persona gramatical** se deben a varios factores, sobre todo a la concordancia entre el sujeto y el verbo; también por el distanciamiento o alteración del orden, provocando el error.

- ❖ fin de semana toda *la gente viajen* y van a Madrid...
- ❖ En 2004 *la gente de Venecia empezaron* a construir un dique que va a finalizar en 2014...
- ❖ *si un pareja quieren* un sitio especial para su boda...
- ❖ Pero hay gente que no quieren utilizar Internet y que se acostumbraron a la prensa
- ❖ Es muy positivo *que ya existen una tendencia* a ampliar estos proyectos
- ❖ Yo no creo *que la Marina Real de Marruecos rescataran*
- ❖ *la gente estaban* en las calles a cualquier hora
- ❖ *todos los jóvenes les gustan* beber
- ❖ Por otra parte, no podemos olvidar que hay *mucha gente que son* pobres en el mundo.
- ❖ En el Reído Unido, según un nuevo proyecto de ley, *la gente que bajan* ilegalmente música
- ❖ *turistas encuentra* su origen en el territorio nacional de los Veintisiete

De este modo, encontramos también errores producidos por la discordancia entre el sujeto y el verbo.

- ❖ *Ípek y su familia fue* a Barcelona.
- ❖ *sectores se benefició* especialmente
- ❖ *George W. Bush se encuentre* porque el presidente de Estados Unidos
- ❖ Británicos, Alemanes, Franceses, etc.... A esos *jóvenes les gustan mucho consumir drogas* antes de ir en las discotecas
- ❖ *Alli estuvo* 6 chicos espanjoles
- ❖ Y también creo que no mucha gente *han conocido* este muñeco vudú
- ❖ también podrían practicar alemán y *todos estaban feliz!*
- ❖ *No me gustas* las serpientes y los reptiles pero es muy impresionante.

- ❖ *puede comer lo que quieras*
- ❖ *Gökçe y yo estudio en la misma universidad*
- ❖ *personas gustan mucho dormir y dice mas*
- ❖ *gente suelen leer las noticia*
- ❖ *y puertas no esta bien aíslan*

### 4.2.5.3. El artículo

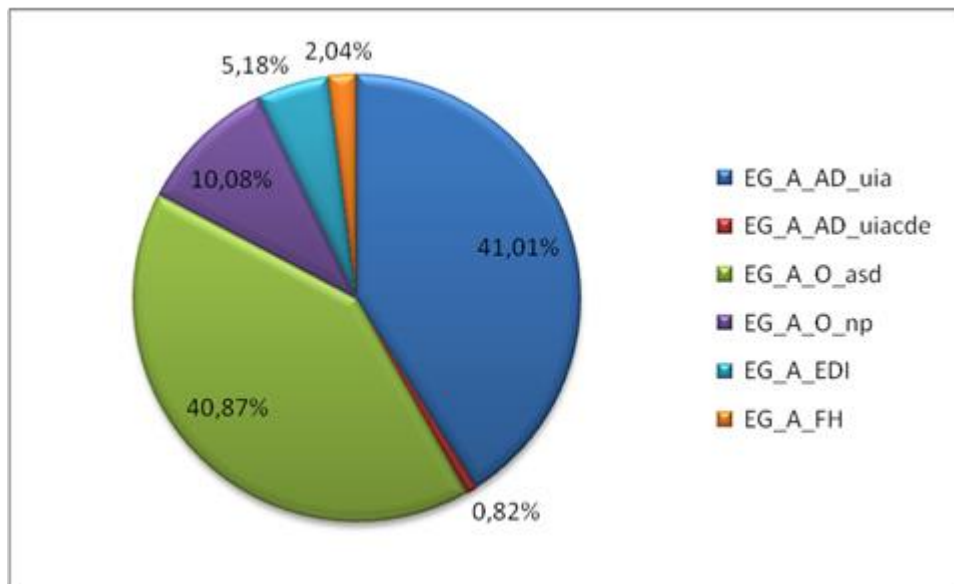
En los errores que atienden al artículo, hemos observado los errores de adición, **omisión**, **elección errónea**, **frases hechas y unidades léxicas complejas**.

**TABLA 20.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: artículos

ERRORES GRAMATICALES					
			TOTAL	PORCENTAJE	
ARTÍCULOS	ADICIÓN	Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados	301	41.01%	
		Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición “de”	6	0.82%	
	OMISIÓN	Omisión del artículo en sustantivos determinados	300	40.87%	
		Omisión en nombres propios	74	10.08%	
	Elección entre las formas determinada/indeterminada		38	5.18%	
Frases hechas y unidades léxicas complejas		15	2.04%		

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

El total de errores es de 734, en relación al total de errores, estos alcanzan un porcentaje importante dentro de los errores gramaticales, 12,50% y el 4,11% del total de errores del total de las composiciones.

**FIGURA 19.** Artículos. Número de errores y frecuencia

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

El artículo es una unidad lingüística decisivamente importante para entender la estructura de la lengua. Describir qué es el artículo y presentar su funcionamiento no es una tarea fácil.

Within this category, the greatest number of specific difficulties seems to arise with 'little words', articles, prepositions and particles, which are often taken for granted or ignored, and yet which form the structural mortar insuring a well-formed syntactic foundation (Lipski, 1975, p.105)

Tradicionalmente se han distinguido los artículos en: determinados (el, la, lo, los, las) y el indeterminado (un, una, unos, unas)<sup>8</sup>. Se oponen por su significación, porque el primero antecede al sustantivo y lo presenta como un ser u objeto individualizado, mientras que el artículo indeterminado solo indica que es un ente cualquiera de una clase o especie.

Alarcos (1994) considera el artículo como una unidad átona e independiente, pues parte de la premisa de que el artículo presupone la presencia de otras unidades en las que se apoya fónicamente y de la que no es separable por constituir con ellas un grupo fónico. El papel del artículo es delimitar la denotación efectuada por el sustantivo. Lenz mantiene la

<sup>8</sup> Otras denominaciones: determinante/indeterminante, definido/indefinido

oposición entre artículo definido e indefinido; considera que más que una clase especial de palabras es un accidente gramatical de los sustantivos. No todas las gramáticas se aúnan a esta opinión. La Gramática de A. de Nebrija (1981, pp.182-183) únicamente considera *el, la, lo* como artículo.

Los errores sobre el uso del artículo es uno de los mayores problemas de los extranjeros. Esta complejidad se agrava en el caso de aprendices que carezcan de artículo en su lengua materna y desconozcan su uso correcto en cuanto a la presencia o ausencia. Alarcos (1970, p.169) considera que: *“el uso o la omisión del artículo se debe a como enfoca el hablante la experiencia que comunica”*

R.Trujillo (1981, p.26) escribió en el *“estudio preliminar”* de su edición crítica de la *Gramática de la lengua castellana* de A. Bello las dificultades que presenta esta unidad lingüística afirmando que *“el artículo se deja aprehender en su totalidad única sobre la base de caracteres diferentes, de suerte que la omisión de uno solo de ellos llevaría a un conocimiento deformado e insuficiente del objeto”*

I.Bosque y V.Demonte (1999, p.791) señalan que *“el artículo definido determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del artículo”*. Por otra parte, Rusell (1905) ya definió el artículo aduciendo la noción de información conocida y por otra parte la noción de unicidad.

El empleo del artículo en el carácter contable o no contable de los nombres depende del contexto. El uso del artículo delante de los nombres comunes y propios es un tema complejo puesto que intervienen numerosos factores a menudo arbitrarios e idiosincráticos. Presentamos algunos errores producidos por el uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados:

- ❖ *porque piensa que deben tener el sentido del humo*
- ❖ *He preferido un otra película que habla también de prestidigitador*
- ❖ *Como los frutas dos veces al día*
- ❖ *Ahora estoy leyendo un libro sobre la historia.*
- ❖ *las frutas con mi amiga*

- ❖ Siempre lee *los libros* acerca de la historia.
- ❖ *por el séptimo mes* consecutivo
- ❖ *porque* había la fiesta en Alcoy
- ❖ *hablo el francés*
- ❖ Entonces hemos bebido *el cafe* en Starbucks
- ❖ Esta mañana tuve *la clase* de español
- ❖ *para comprar el vino*
- ❖ próximo concurso *de la Eurovisión*
- ❖ Dirección general de drogodependencia de la conselleria de *la sanidad* con el nombre
- ❖ fin de semana, ya que la universidad hacia *el puente*
- ❖ efecto yo creo que cada *una persona* que ha hecho esto
- ❖ Creo que es una buena idea hacer *un otra fiesta*
- ❖ con un sentido del humor pero en otro lado
- ❖ Por la mañana leí todas las noticias en *el internet*
- ❖ películas *en el Internet*

La omisión del artículo en sustantivos determinados son producidos por la alteración de la norma que pide la presencia del artículo determinado para el nombre porque este ya ha sido presentado en el contexto, porque se determina en la misma frase con un complemento o porque está delimitado por el contexto.

- ❖ *guardar para mí un poco: ir a ----- restaurante*
- ❖ *más conocido como ----- señor universo*
- ❖ *lugares donde ----- gente trabajan*
- ❖ *la tarde y he visto ----- televisión con mis compañeros de piso*
- ❖ *el jueves negro (----- más grande...*
- ❖ *Me encanta ----- datil*
- ❖ *Primero decidimos hacer ----- carrera pero entonces estábamos muy cansados*
- ❖ *convirtió en ----- estudio de pintura de Fernando Cabrera Cantó.*
- ❖ *Me gustan mi nueva ciudad y ----- universidad*
- ❖ *Me gusta ----- Sangria*
- ❖ *Me gusta ----- español y quiero aprender español.*
- ❖ *Isparta es ----- pequeña ciudad como Tekirdag y Alcoy*

- ❖ *Creo que es muy interesante para ----- niños*
- ❖ *La semana pasada fue la fiesta de ----- borregos*
- ❖ *un medicamento natural que tengo que tomar todas ----- mananas*
- ❖ *cambiar ----- costumbre a una población*

Los nombres propios rechazan la presencia del artículo, ya que constituyen de por sí sintagmas nominales definidos. Otro de los errores observados es la omisión delante de un nombre propio individualizado o especificado mediante un complemento que le sigue:

- ❖ *Pero desde ----- viernes hay mucho sol*
- ❖ *Ella es una estudiante de ----- bogazici universidad*
- ❖ *Luego entrada a ----- "Museo Opa"*
- ❖ *----- semana pasado, fuimos a ----- Vatican*
- ❖ *"Museo de ----- Vatican"*
- ❖ *La ciudad de ----- Vatican*
- ❖ *Luego hemos ido ----- "Colosseo"*
- ❖ *Hemos visitado y paseado en ----- "Foro Romano"*
- ❖ *¡Hasta ----- jueves!*
- ❖ *pero ----- Politecnica*
- ❖ *estudiante en ----- Universidad Politecnica*
- ❖ *Es durante denun reunión de ----- G20*
- ❖ *fuimos a visitar ----- Alhambra*
- ❖ *parque natural de la playa de ----- Cabo de Gata*
- ❖ *he comprado los uniformes de ----- Barcelona*
- ❖ *por ejemplo ----- ciudad de las artes y las ciencia*
- ❖ *en este programa impulsado por ----- Union Europea*
- ❖ *fin de semana y hasta ----- lunes para otras aventuras*
- ❖ *----- Señor Sarkozy debe importar*
- ❖ *voy a ver fútbol ----- "Champions League"*
- ❖ *impresionante inspiring ----- Tibidabo ha sido*
- ❖ *su victoria contre ----- Levante con 5-2*
- ❖ *A causa de la Junta, ----- ONU no puede trabajar correctamente*
- ❖ *Se producen las marcas ----- Lobo y 1880*
- ❖ *Hoy he aprendido ----- futuro tensa*

- ❖ *el Barca jugar contre ---- Valencia.*

Generalmente no llevan artículo los nombres de estados y países pero encontramos excepciones en las que ya está fijado, como el Líbano, El Salvador, o los Países Bajos, la generalización de esta excepción produce errores como:

- ❖ *gobernador de la California*
- ❖ *catástrofes naturales como el Japón*
- ❖ *gobernador para el Nuevo México?*
- ❖ *Primero vamos a comer la comida de india*
- ❖ *Creo que presidente de Estados Unidos debería*

El artículo definido ocupa siempre la primera posición del sintagma nominal, excepto cuando va precedido por el cuantificador todo. Es por tanto obligatoriamente prenominal.

- ❖ *De modo hoy todos ---- pubs*
- ❖ *hay espacio para todos ----- amigos*

Las construcciones introducidas por la preposición “de” conducen al error probablemente por la plurifuncionalidad de los complementos introducidos la preposición citada anteriormente. La mayoría de los errores se originan por el uso inadecuado del artículo cuando el complemento introduce un elemento cuantificador o es de materia.

- ❖ *Un viaje así da la gana de ir una*
- ❖ *próximo concurso de la Eurovisión*
- ❖ *Dirección general de drogodependencia de la conselleria de la sanidad con el nombre*
- ❖ *EI ONU habla de los 100 000 muertos*

Las construcciones existenciales con haber admiten en principio determinantes indefinidos y excluyen, aunque no de forma sistemática el indefinido:

- ❖ *China es el país donde hay el más de gente*
- ❖ *y hay la fiesta esta noche*



Por otra parte hay que señalar que para que un sintagma nominal definido pueda insertarse tras *haber*, debe cumplir el requisito de aportar información que se considere nueva para el oyente o no compartida. De este modo frente a la gramaticalidad de *para beber hay el té de ayer* tenemos la agramaticalidad de \* *hay el té caliente con azúcar*.

En la **elección del artículo** contamos con 38 errores cometidos por el descuido del valor introductor del artículo indefinido en lugar del valor anafórico que del definido. El artículo indefinido sería el adecuado en las siguientes frases puesto que se introducen referentes nuevos en el discurso, no hay interpretación anafórica o no indica la totalidad de la clase de objetos denotada.

- ❖ *una amiga mía de Colombia me ha invitado a su piso para beber y **hacer la fiesta***
- ❖ *más malo que **un otro** hombre de política*
- ❖ *Tiene también la mayoría de los votos del pueblo con ----- 52% de los votos*
- ❖ *Estoy bebiendo **el café***
- ❖ *Vivo en **la casa** viaja*
- ❖ *creo que esperaba demasiado de este viaje y la realidad es ----- tanto diferente*
- ❖ *otras amigas para beber **el café***
- ❖ *porque **hay la fiesta** esta noche*
- ❖ *Tienen los brazos cruzados y fuman el cigarro*
- ❖ *Juegos Olímpicos en Pekín son una buena ocasión para intentar erradicar **el problema** muy importante que es el tabaco*
- ❖ *hemos hecho **la fiesta** y bebido muchas copas*

Después de un análisis minucioso de todos los errores relacionados con esta categoría, podemos constatar que la dificultad se centra en la oposición presencia/ausencia del artículo, es decir, en la adición y omisión. La elección presenta menor dificultad.

#### 4.2.5.4. Demostrativos

Destacan los errores del uso de “este” por “aquel/ese” en la deixis temporal. En nuestro corpus analizado, no hemos encontrado errores del uso anafórico dentro del discurso, ni uso del demostrativo por el artículo determinado pero no hemos eliminado dicho error

puesto que en estudios anteriores con alumnos de nacionalidad rusa encontrábamos elevado porcentaje de error.

**TABLA 21.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: demostrativos

ERRORES GRAMATICALES			
		TOTAL	PORCENTAJE
DEMOSTRATIVOS	Uso de “este” por “aquel/ese” en la deixis temporal	20	0%
	Uso anafórico dentro del discurso	0	0%
	Uso del demostrativo por el artículo determinado	0	0%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Los estudiantes presentan dificultad en el uso de los demostrativos “esto”, “eso” y “aquello”. En español estos demostrativos no acompañan a ningún nombre nunca y se refieren a una idea, a algo que se desconoce o a algo que se ha mencionado a priori.

- ❖ *respecto a **este** se han hecho unos estudios que comprobaron la teoría*
- ❖ *nacida en 2005, porque varios ciudadanos de **esto país***
- ❖ *Estoy encantado de **esto país***
- ❖ *persona que ha hecho **esto tipo** de experiencia tienen una mente*
- ❖ *Yo espero que **eso niño** tendrá*

Podemos observar también errores en cuanto a la concordancia y al uso adecuado del demostrativo.

- ❖ ***ese mujer** es demasiado.*
- ❖ *a **ese mujer** es demasiado.*
- ❖ ***Eso es un estado** muy insignificante, no?*
- ❖ *Estoy en **ese momento** en Alcoy*
- ❖ ***Por esto ellos** han utilizado ratones que fueron expuestos a grandes dosis de estrés*

#### 4.2.5.5. Posesivos

El total de errores es de 65, con un 1,11% del total de los errores gramaticales y un 0,364% del total de los errores.

**TABLA 22.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: posesivos

ERRORES GRAMATICALES			
		TOTAL	PORCENTAJE
POSESIVOS	Uso redundante del posesivo en lugar del artículo	0	0%
	Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo	65	1%

FUENTE: Elaboración propia (2015)

Encontramos errores de formación:

- ❖ *Me gusta Alcoy, mi escuela y nos piso.*

Uso redundante del artículo + posesivo:

- ❖ *fiesta pegueno en el nuestro piso*
- ❖ *Yo espero que la nuestra amistad va a perdurar aun si tomamos decisiones de vida distinta!!*
- ❖ *Despues yo y la mi amiga Ornella fuimos*
- ❖ *messenger y tambien con el mi novio que mañana*
- ❖ *Pero esta noche yo y la mi amiga tenemos una fiesta en un local de un nuestro amigo espanol*
- ❖ *porque he renido con el mi novio*
- ❖ *amigo comprò el su local*
- ❖ *lejas da la mi ciudad*
- ❖ *mientras para el mi novio no es así facil*
- ❖ *solo cinco horas porque la nuestras vecinas de piso nos han reprochado un poquito porque ayer hemos hecho...*
- ❖ *El mi nombre es Ornella Orofino, y frecuente*
- ❖ *por eso quizás la mi opinion no podrá ser totalmente imparcial.*
- ❖ *creo que en parte es culpa de los mi padres que fumaban siempre en casa*
- ❖ *respiramos en las nuestras ciudades.*
- ❖ *la universidad he ido a la casa de un mi amigo español*
- ❖ *Por buena suerte el mi amigo estaba muy bien, y he vuelto a casa tranquila.*
- ❖ *La mi amiga italiana me dice siempre que en Italia cuando tenemos clase.*
- ❖ *De otro lugar estar en erasmus es como suspender la tu vida*

❖ *un local muy grande y simpatico donde yo y los **mi amigo***

#### 4.2.5.6. Pronombres personales

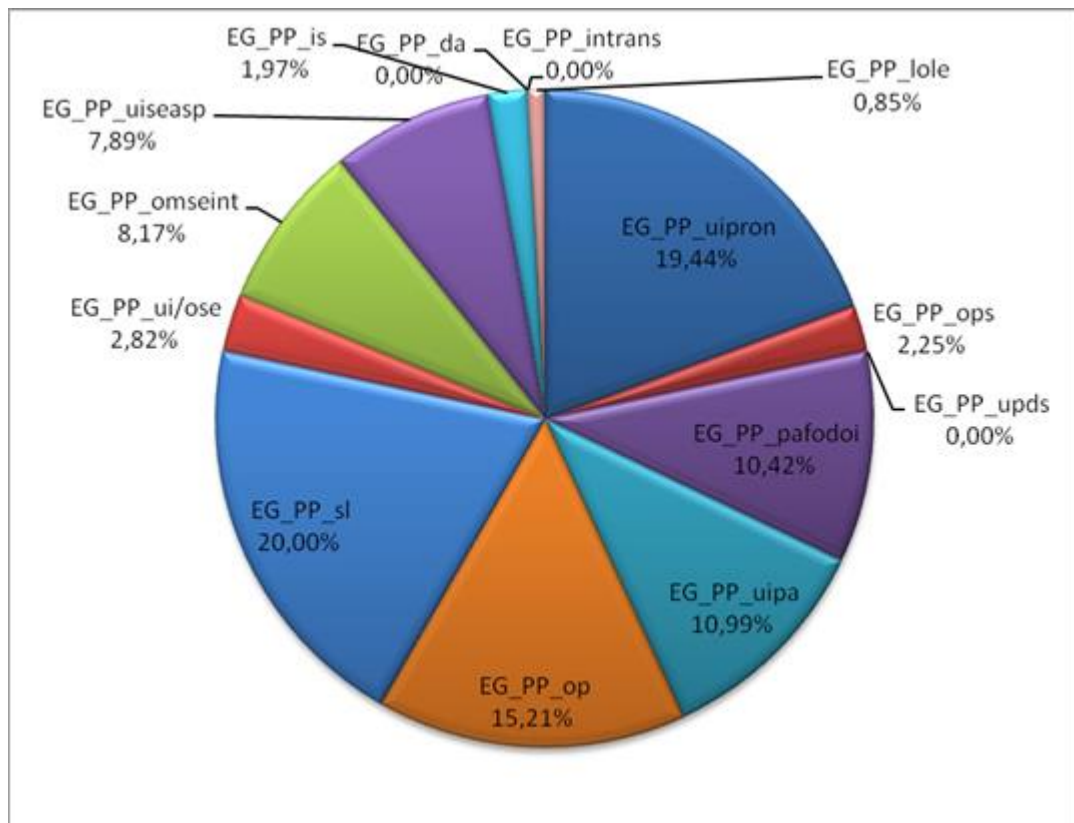
Los **pronombres personales** alcanzan un porcentaje importante respecto al resto de los errores. Un total de 355 errores, lo que suponen el 6,05% del total de los errores gramaticales. En español el pronombre es innecesario excepto cuando debe evitar ambigüedades.

**TABLA 23.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: pronombres personales

ERRORES GRAMATICALES					
		TOTAL	PORCENTAJE		
<b>PRONOMBRES PERSONALES</b>	Uso innecesario de la forma pronominal sujeto		69	19.44%	
	Omisión del pronombre sujeto		8	2.25%	
	Uno innecesario de pronombres demostrativos en función de sujeto		0	0.00%	
	Omisión del pronombre átono en función de OD y OI		37	10.42%	
	Uso innecesario del pronombre átono		39	10.99%	
	Otros problemas relacionados con las formas átonas		54	15.21%	
	Formas pronominales en función de complemento	"Se" lexicalizado o modificador léxico		71	20.00%
		Uso incorrecto u omisión "se" lexicalizado		10	2.82%
		Omisión del "se" intransitivador		29	8.17%
		Uso incorrecto del "se" aspectual		28	7.89%
	Intensificador subjetivo		7	1.97%	
	Diferenciador aspectual		0	0.00%	
	Intransitivador		0	0.00%	
	Confusión uso "le/lo"		3	0.85%	

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

**FIGURA 20.** Pronombres personales. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Si observamos la tabla, encontramos un gran porcentaje referido al uso de la forma pronominal sujeto. La forma sobre la que incide el uso pleonástico es la más utilizada “yo”:

- ❖ *Yo he comprado* postales con la panorama de Roma.
- ❖ *Yo naci* en Mersin.
- ❖ *Entonces yo tengo* tres clases de español
- ❖ *Despues yo desayuno.*
- ❖ *Yo creo* que es necesario haber un punto de referencia.  
*Mierda a todas la chicas que me dicen que yo soy pequeño.*
- ❖ *Yo vuelvo* a mi casa a las quatro
- ❖ *Yo he aprendido* muchas cosas sobre los otros Erasmus
- ❖ *Despues me allegro y yo voy* a la Universidad...
- ❖ *yo vio* la famosa torre de pisa
- ❖ *Hoy yo me levanté* muy temprano porque planeé un viaje

❖ *yo planeo ir Italia*

Por otra parte se observa la omisión del pronombre clítico tanto en función de complemento directo como de complemento indirecto. El alumno lo omite porque piensa que es redundante y cae en el error, descuidando de este modo la presencia del doble complemento. No obstante la omisión tiene lugar tanto en construcciones en las que existe el doble complemento como en las que no existe:

- ❖ *hace mucho tiempo cuando yo ---- vi con ellas*
- ❖ *mi abuela, ----- preparamos rapido*
- ❖ *mi padres ----- estaban esperando a cenar y todo*
- ❖ *Yo no regreso a Bélgica en diciembre. ----- Quedo en Alcoy para celebrar*

También afecta en este apartado la adición u omisión de las formas pronominales:

- ❖ *Los hombres islámicos creen que pueden hacer ----- que quieren de las mujeres.*
- ❖ *Asu ----- gusta leer un*
- ❖ *son los maridos ----- que deben tener vergüenza...*
- ❖ *Voy a hablar de ----- que he hecho el fin de semana pasada.*
- ❖ *Nos ----- pasamos muy bien escuchando música...*
- ❖ *sorprendieron con todo ----- que han hecho...*
- ❖ *nos ----- pasamos muy bien.*
- ❖ *sorprendieron con todo ----- que han hecho porque creo que nadie...*
- ❖ *postgraduado y quiero hacer ----- en España en Barcelona...*
- ❖ *Nosotros ----- gusta hacemos camping;*
- ❖ *Otro ejemplo de ----- que la estupidez humana es capaz de hacer.*
- ❖ *de esto país y quiero ver ----- todo.*
- ❖ *antes del proceso pero ahora todo el mundo ----- conoce...*
- ❖ *Voy a celebrar ----- con mi novia, mi hermano y su novia...*
- ❖ *eso es ----- que yo pienso.*
- ❖ *Los padres no necesitan saber todo ----- que pasa en la escuela.*
- ❖ *Yo quiero describir ----- a mi mismo*

También observamos numerosos errores referidos al uso innecesario del pronombre átono. Se trata de un proceso de hipercorrección. Esto sucede cuando el alumno es consciente de que la omisión del pronombre es un error y como consecuencia, hace un uso innecesario del pronombre átono:

- ❖ *Me tengo hablar español porque Quiero*
- ❖ *Me tengo estudiar español*
- ❖ *Me desayuna*
- ❖ *Me lo gustaba*
- ❖ *Me encanta lo mucho*
- ❖ *razón que lo encuentro para decir esto.*
- ❖ *también una cosa muy importante es el tiempo que lo vamos a tener para hacer todo lo que queremos*
- ❖ *pues que lo haga si lo puede*
- ❖ *preguntas sobre un proyecto que lo debo hacer*

La confusión entre las formas de complemento directo y complemento indirecto conducen a errores de leísmo, loísmo, laísmo y repetición del sintagma nominal.

- ❖ *Como lo sabe yo vengo de Turquía*
- ❖ *mucho sobre lo tampoco*
- ❖ *pero durante lo tuve un objetivo por que*
- ❖ *lo hemos regalado unas chanclas del barcelona*
- ❖ *el partido lo mas importante se ocurre*
- ❖ *algunas personas dicen que lo atenta contra la dignidad del presidente*
- ❖ *semana en lo que tengo clase*

En cuanto a las formas pronominales en función de complemento circunstancial, se observan errores por el uso incorrecto de verbos en los que es imprescindible la presencia del pronombre puesto que se ha lexicalizado o porque son verbos en los que la presencia o ausencia del pronombre provoca un cambio de significado.

- ❖ *Me he desayunado con Ipek y Beril*
- ❖ *Presidente Sarkozy no se gusta vudú*
- ❖ *alguien se gusta a picar*
- ❖ *y a cambiarse su opinión si hasta ahora no lo hizo*
- ❖ *no se hace falta pagar para acceder a las noticias*
- ❖ *mientras que se hace falta pagar algunos Euros para comprar el periódico*
- ❖ *en España pero pienso que un rey se ha de ser neutro*
- ❖ *Los padres se pueden avisar de todos los actos*
- ❖ *La opinión pública se tiene miedo*
- ❖ *Si me recuerdo bien estuvimos*
- ❖ *Me recuerdo que todas la semanas iba*
- ❖ *(aunque me estoy mejorando)*
- ❖ *también problemas pero no me recuerdo que*
- ❖ *conducirme hasta el aeropuerto de Alicante a las 4.*
- ❖ *Me puedo imaginarme en cualquier país del mundo...*

Los aprendices cometen errores al hacer un uso incorrecto u omitir el “se” lexicalizado o modificador léxico:

- ❖ *Por culpa de esto el mundo puede empezar a dudarse*
- ❖ *El artículo se trata de las bondades del golf*
- ❖ *Las nuevas tecnologías se pueden ser una formidable ayuda*
- ❖ *capitán no se gusta Ofelya que es el nombre de la chica*
- ❖ *Se gusta la House*
- ❖ *Eso se paso hace 5 años*

Por otra parte, encontramos errores por omisión del “se” intransitivador:

- ❖ *Mi amiga ----- llama esenay*
- ❖ *un plan que no se si -----va a realizar*
- ❖ *correr ----- vuelven difícil*
- ❖ *es para evitar que las empresas ----- aprovechen de los trabajadores*



- ❖ una película que ----- llama "Reign Over Me"
- ❖ Su madre ----- case
- ❖ erior de Barcelona y ----- grado
- ❖ era necesario manifestar ----- para pedir mas
- ❖ una mina donde ----- puede mojará
- ❖ Pero no es seguro si este curso ----- va a realizar porque necesita un mínimo de 15 alumnos
- ❖ muy divertido y ----- sentía bien porque todavía no he hecho mucho
- ❖ No ----- dan cuenta del derecho a la privacidad
- ❖ de los Moros y Cristianos ----- acercan
- ❖ Estoy muy triste porque mi tío ----- fue sino

Uso incorrecto del “se” aspectual:

- ❖ Si todo **se pasa**
- ❖ voy a **presentarse** a un examen mañana
- ❖ me he duchado y nos preparado mis maletas para pasar
- ❖ Kate dijo que nos podemos permanecer aquí
- ❖ **se parece** una persona quien
- ❖ Para la gente de Europa **se parece** muy normal
- ❖ **se trata** una campaña de prevención de drogas
- ❖ **No se hace falta** un deporte muy impresionante
- ❖ **sino que se hace falta** registrarse para disfrutar del servicio
- ❖ el único lugar de justicia se debería estar
- ❖ **se falta a** Europa ese tipo de ciudad para atraer
- ❖ alcohol para se lo pasar bien en el barrio.
- ❖ fuimos al barrio para **se lo pasar** bien con toda la gente que encontramos
- ❖ **Se puede que** un día regresaré
- ❖ Brigitte debería investigar un poquito **que se pasa** en otros lugares

Intensificador subjetivo:

- ❖ creo que me voy a ir
- ❖ estresado para **enfermarte** por esta causa
- ❖ solo **descansarme**
- ❖ y **te hace mejor** control de tu cuerpo

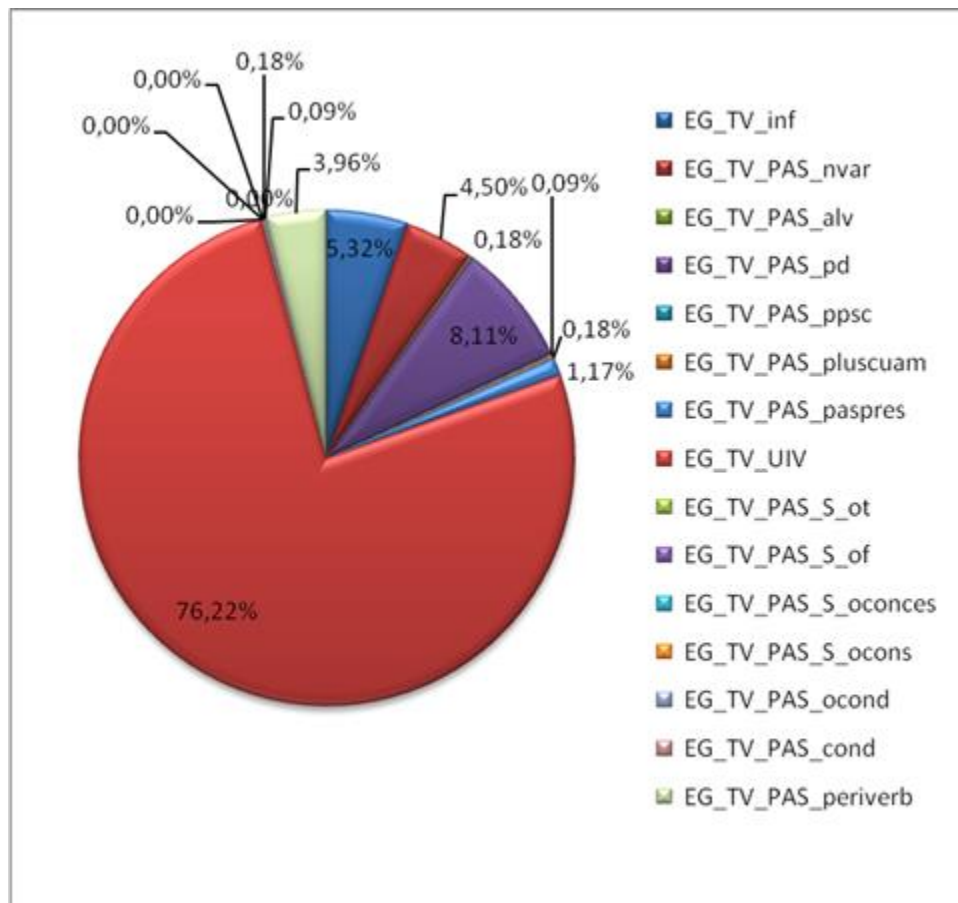
#### 4.2.5.7. Uso de los tiempos verbales

**TABLA 24.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: uso de los tiempos verbales

<b>ERRORES GRAMATICALES</b>				
			<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>USO TIEMPOS VERBALES</b>	Uso generalizado de infinitivos		59	5.32%
	<b>TIEMPOS PASADOS</b>			
	Pretérito Perfecto	Neutralización del valor absoluto-relativo	50	4.50%
	Pretérito Imperfecto	Aspecto del lexema verbal	2	0.18%
		Problemas discursivos	90	8.11%
	Pretérito Perfecto Simple – Pretérito Perfecto Compuesto		1	0.09%
	Pretérito Pluscuamperfecto		2	0.18%
	Pasado - Presente		13	1.17%
	Uso incorrecto de tiempos verbales <b>SUBJUNTIVO</b>		846	76.22%
	Condicional		1	0.09%
	Perífrasis verbales		44	3.96%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

**FIGURA 21.** Uso de los tiempos verbales. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Hay que partir del hecho de que la mayoría de las composiciones están escritas en pasado y por lo tanto combinarán continuamente los pretéritos perfecto, imperfecto e indefinido. La oposición entre estos verbos es otro de los temas más confusos para los extranjeros, especialmente en casos como el verbo ser. Este tipo de error presentará cierta tendencia a fosilizarse.

La oposición entre los tiempos de indicativo, pretérito perfecto y pretérito imperfecto produce un elevado número de errores. Es cierto que la diferencia de estos tiempos, aspectual y estilística difiere de otras lenguas. Encontramos errores en el uso del pretérito perfecto simple en descripciones del pasado y en acciones repetidas y habituales en el pasado, en lugar del uso correcto que sería el pretérito imperfecto.

- ❖ *estuve* demasiado cansado para cocinar.
- ❖ porque el tiempo *fue* muy suave
- ❖ salir pero *estuvimos* demasiado cansados
- ❖ muy duro pero *estuve* muy contenta
- ❖ Por eso *estuve* en la estación de autobuses a la 1:00
- ❖ nosotros todos *estuvimos* muy cansados

Por otra parte, encontramos que eligen el pretérito imperfecto para hablar de acciones puntuales en el pasado. Las acciones que empiezan y terminan en el pasado requieren el uso del pretérito perfecto simple.

- ❖ *Me encantaba* de verlo.
- ❖ *gustaba* muchísimo que hayan estado en Alcoy
- ❖ una familiar *corría* hasta ella y los insurgentes intentaron
- ❖ derrota *era* muy cortita
- ❖ Pero cuando *llegaba* a mi casa el día cambió.

El uso incorrecto de los tiempos verbales es el porcentaje más elevado de error dentro de este apartado:

- ❖ Ayer me *he quedado* con ella y sus amigos y no *hemos hecho*
- ❖ las ocho estaba demasiado cansada, entonces *he visto* una peli y me fui a dormir...
- ❖ Voy también a ver qué hacen mis amigos y quizás *saliéremos* de fiesta, o iremos con ellos si hacen alguien...
- ❖ Además, es una buena cosa para España que Zapatero *va* a cenar con George Bush. Es una puerta abierta para su desarrollo económico y una señal de reconocimiento de sus progresos económico...
- ❖ Vas a pensar que cuando *estaba* pequeña *he visto* demasiados cuentos de hadas, pero para mí una boda es: una pequeña iglesia
- ❖ Entonces, *estaba* en la cafetería de la universidad con Beyza, una amiga de Turquía, hemos hablamos...
- ❖ grande fin de semana toda la gente *viajen* y van a Madrid...

- ❖ *El centro de previsiones de las mareas ha lanzado la alarma: es posible que la marea **alcanza** los 160 centímetros*
- ❖ *Cuando esta clase **se acabara** serán las nueve y voy a volver a casa para cenar y dormir!!!!*
- ❖ *Pienso que **celebráramos** el nuevo año en Sevilla. Queremos ir también a Lisboa pero no es posible porque soy el único que puede conducir*
- ❖ *Por la noche  **vemos** la TV y jugamos al ordenador*
- ❖ *Pues, el jueves, viernes y sábado excepto **intentar** de trabajar un poco e ir a la universidad porque tuve cursos*
- ❖ ***Conduce** durante un poco más de 5 horas y llegamos a Barna a la 1h. No fue fácil de encontrar el camino para ir a nuestro hostel*
- ❖ *que todo el mundo se **fue** de mi piso, trabajé algunas horas porque tenía que terminar totalmente un trabajo para la uni*
- ❖ *durante de 5 horas pero no **me aburrido***
- ❖ ***Hemos hecho comprar** unos regalos en el segundo piso*
- ❖ *Primero decidimos hacer carrera pero entonces estábamos muy cansados y hemos continuado nuestro camino y caminar **terminó** cerca de la ciudadela. Cuando llegamos allí, nos comimos nuestros bocadillos, y había un descanso con mis amigos de Turquía*
- ❖ ***Hay** un montón de gente, que estaban sentados en la escalera*
- ❖ *ahora mucho des obreros **recibe** el despido*
- ❖ *nos estaban **contando** que el agua esta creciendo cada día mas rápido*
- ❖ *Creo que para todas las personas que están viviendo en un país es importante tener un buen presidente, o un presidente que a ellos **les gusta** porque te hace sentirte más orgulloso de tu país*

Las perífrasis verbales merecen también atención puesto que cometen errores en cuanto al esquema de la perífrasis. La mayoría de las veces por omisión de la preposición a:

- ❖ *allá que no creo que **va nevar** mucho*
- ❖ ***nos pusimos a dormir***
- ❖ *espero que **va ser** muy bonito y que lo pasaremos muy bien*
- ❖ *Tengo que animarme y **empezar hacer** los trabajos porque no me quede*

- ❖ dijo que *va ser* muchas cosas
- ❖ en este caso puede ser que alguien *va actuar*
- ❖ Ahora *voy acabar* con esta página
- ❖ Supongo que *voy a ir* muy difícil
- ❖ espero que *va ser* muy bonito y que lo pasaremos muy bien
- ❖ *voy a empezar* comida.
- ❖ Espero que no *vamos a perder* como el jueves pasado

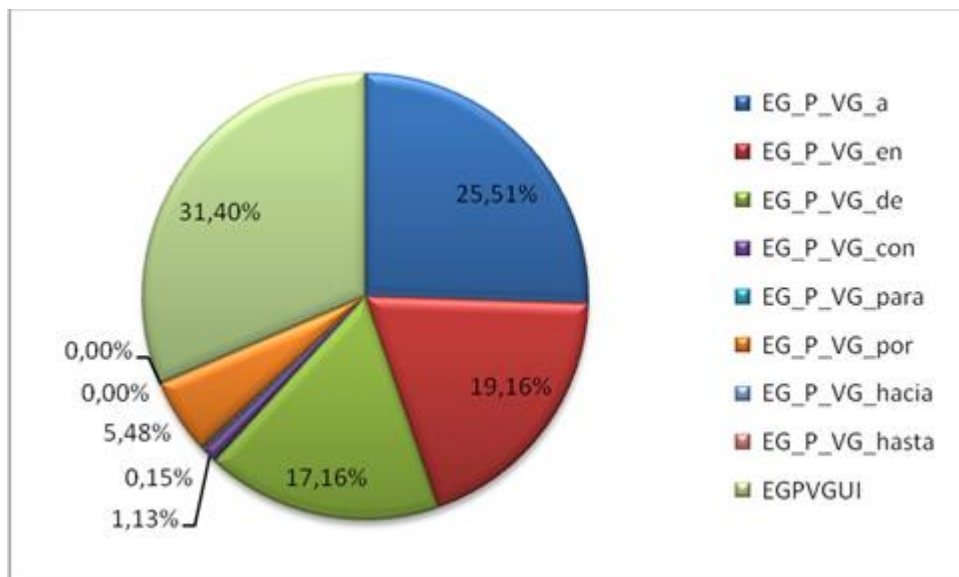
#### 4.2.5.8. Preposiciones

TABLA 25. Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: preposiciones

ERRORES GRAMATICALES			TOTAL	PORCENTAJE
PREPOSICIONES	Errores generales	A	498	25.51%
		EN	374	19.16%
		DE	335	17.16%
		CON	22	1.13%
		PARA	3	0.15%
		POR	107	5.48%
		HACIA	0	0.00%
		HASTA	0	0.00%
	Errores usos idiomáticos	613	31.40%	

FUENTE: Elaboración propia (2015)

FIGURA 22. Preposiciones. Número de errores y frecuencia



FUENTE: Elaboración propia (2015)

La preposición es un elemento de enlace que señala la relación de dependencia que existe entre dos elementos de la oración. El uso de las preposiciones constituye, sin duda alguna, el aspecto más difícil de aprendizaje y dominio para alumnos extranjeros. Incluso en un nivel muy avanzado, cuando ya todos los demás aspectos han sido asimilados y apenas ofrecen problemas, las preposiciones siguen creando dificultades. Ello se debe no solo a los distintos valores y usos de cada preposición, sino a otros factores que entroncan directamente con la lengua materna del aprendiz. Para los alumnos extranjeros la preposición es un tema difícil puesto que lo que en su lengua ven como final, por ejemplo, es en español causal o tienen una sola preposición para diferentes valores como es el caso del francés y de ahí las falsas equivalencias. Es cierto –y ello es muy cómodo en las primeras etapas del aprendizaje- que se pueden establecer equivalencias entre las preposiciones del idioma extranjero y el materno, pero no es menos cierto que las preposiciones no cubren exactamente el mismo campo en ambos idiomas, por lo que si la comparación puede resultar cómoda en un principio, en la etapa de perfeccionamiento puede convertirse en una fuente más de conflictos o de errores fosilizados.

Además de esos problemas de interferencias entre el propio idioma y el extranjero, hay otros específicos de la segunda lengua: no todos los usos de las preposiciones responden a los valores que pueden señalárseles.

En cuanto al régimen preposicional el alumno debe estudiar qué verbos, adjetivos y sustantivos exigen la presencia de una preposición. En las pruebas hemos encontrado algunos errores referidos a este aspecto, la causa no es otra que el desconocimiento del alumno de estas cuestiones.

OBLIGAR A

- ❖ *provocó la inundación de casi toda la ciudad y obligo ----- los residentes y ----- los turistas a caminar por la calles de la ciudad con el agua hasta las rodillas*

VER A

- ❖ *Van a ver ----- una chica que conozco bien también y que está en Erasmus allí*

VOLVER A

- ❖ *después hemos **vuelto en el piso** de mi amiga para acabar la noche*
- ❖ *Muy triste de **volver en Alcoy** y en la realidad*
- ❖

#### HABLAR POR

- ❖ ***hablado con mi madre en internet** y he hecho gestiones para alquiler*

#### IR A

- ❖ *Es siempre lo mismo en la vida: cuando estudiamos, siempre queremos estar de vacaciones o no **ir en clase***
- ❖ *Hoy por la mañana mi novio **se fue en** Francia*

#### LLEGAR A

- ❖ *Hoy mi novio esta **llegado en** España*

#### REUNIR A

- ❖ *George Bush quiere encontrar una solución a la crisis. Por eso, reúne ---- los ministros de economía y los presidentes de Gobierno*

Seguidamente presentamos un análisis de los valores y usos de las preposiciones que más frecuencia de error han presentado.

Hemos optado por seguir la sistematización que ofrece Fernández López (1999) ya que su estudio está enfocado a la enseñanza del español como lengua extranjera.

El total de errores en las composiciones es de 1952. Lo que supone el 33,25% de los errores gramaticales y el 10,949 del total de las composiciones. Los errores se centran en las preposiciones “a”, “en”, “de”, “por”, “para”, “con”.

### PREPOSICIÓN “A”

#### Usos espaciales

- ✓ La preposición “a” se utiliza para localizar en el espacio objetos, personas o conceptos con respecto a un punto determinado.
- ✓ Indica el lugar concreto en el que sucede algo.



- ✓ Acompañada de los verbos de movimiento señala la dirección o el destino hacia un punto concreto.
- ✓ Indica la distancia exacta respecto a un punto de referencia determinado.
- ✓ Indica el límite de una cosa generalmente con el verbo llegar.

### Usos temporales

- ✓ Se utiliza para indicar el tiempo fijo situando un acontecimiento con respecto a una hora concreta.
- ✓ Expresar la distancia en el tiempo.
- ✓ Sitúa un suceso en distintas fases del desarrollo temporal con expresiones como *al principio, al final, al amanecer, a la tarde, al atardecer, al anochecer...* se precisa de la preposición “a”
- ✓ Expresa el límite temporal en combinación de la preposición “de”.
- ✓ Señala la periodicidad con que se lleva a cabo una acción.
- ✓ Expresa la edad que tiene una persona cuando ocurre algún acontecimiento. Para señalar la edad sin ningún otro matiz no se utiliza preposición.

### Usos nocionales

- ✓ Expresa el modo, manera o costumbre de hacer algo. Contamos con una serie de expresiones introducidas por la preposición *a* que se utilizan para indicar el modo o manera de realizar las cosas; entre ellas destacamos las formadas *por a+ sustantivo*: *a pie, a oscuras, a cuadros a disgusto...* También tenemos una serie de expresiones que se utilizan en contextos fijos. La expresión *a fuerza de* se utiliza frecuentemente en expresiones referidas al ámbito culinario.
- ✓ Expresa la causa por la que se lleva a cabo una acción.
- ✓ Expresa el precio por unidad de un producto cuando se quiere hacer hincapié en el coste actual y sus variaciones. Si solo se pretende expresar el precio total del producto no se utiliza la preposición.
- ✓ Se utiliza para expresar la distribución, la proporción, el reparto o la sucesión de las cosas.

- ✓ Introduce un elemento al que se añade o se quita algo.
- ✓ Expresa la velocidad.

### Usos formales

- ✓ Acompaña al complemento directo de persona o animal concreto.
- ✓ No se utiliza preposición cuando el complemento directo es de cosa, ni si es de persona o animal indeterminado. Sin embargo, se utiliza la preposición *a* si la cosa está personificada o animada.
- ✓ La preposición *a* es optativa ante sustantivos colectivos que designan grupos de personas.
- ✓ Acompaña al complemento indirecto de personas o cosas.
- ✓ En algunas ocasiones no aparece el objeto directo por deducirse fácilmente del contexto.
- ✓ Acompañado de un infinitivo puede tener varios usos:
  - Expresa un mandato o una orden de forma semejante al imperativo
  - Expresa finalidad
  - Posee valor temporal
  - Con verbos como *enseñar, aprender, empezar, comenzar*, etc. expresa el acercamiento hacia una nueva situación o el comienzo de una nueva acción.
  - Posee un valor condicional en expresiones como *a decir verdad, a ser sincero, a poder ser...*
- ✓ Acompañado del pronombre personal tónico señala la persona que experimenta la acción de verbos como *gustar, parecer, etc.*

Presentamos a continuación algunos errores que se producen por omisión, adición o elección errónea de la preposición “A”:

- ❖ *a los turistas y ---- los ciudadanos a moverse*
- ❖ *nueve meses y porque **al domingo** es mi cumpleaños!!*
- ❖ *he sabido **al lunes** que hay también otros amigos mío*
- ❖ *mis padres y ---- toda mi familia*
- ❖ *Me fui a mi casa ---- las ocho y media por la tarde*

- ❖ *Al sábado* hemos subido a la cruz en la montaña
- ❖ *Al domingo* fuimos a Valencia
- ❖ “queso y vino” *al viernes*
- ❖ *Porque si no invita ----- España, Zapatero*
- ❖ *para vencer la crisis y no quiere poner ----- su sucesor en un compromiso.*
- ❖ *Hemos esperado para ver y escuchar ----- alguien*
- ❖ *atento ----- mi profesor por que...*
- ❖ *Fuimos ----- S'Arenal, Palma, Catedral.*
- ❖ *necesita a estimular el consumo.*
- ❖ *no invita ----- Zapatero solo.*
- ❖ *puede a gobernar Nuevo México perro*
- ❖ *es muy difícil a salir este crisis*
- ❖ *cuando nos levantamos empecé ----- hablar con Nico*
- ❖ *otra vez para ver ----- mi familia y para encontrar*
- ❖ *centro cultural a la mañana.*
- ❖ *Hoy no hay mucho a escribir así*
- ❖ *La noticia es a eso del accidentes*
- ❖ *emos a ----- visto en el marroqui*
- ❖ *Espero que voy realmente ----- mejorar mi manera de escribir en español*
- ❖ *disponible a viajar y vivir en otras ciudades*
- ❖ *porque antes toca ---- una población*
- ❖ *divertido y ayudaba ---- practicar español mucho*
- ❖ *Y lapidar ---- una persona hasta la muerte seguramente es bárbaro*
- ❖ *Por la noche, he invitado ---- Chris*
- ❖ *En cambio, los chicos pueden pasar horas a jugar*
- ❖ *Pienso que somos las únicas personas a tomar el sol*
- ❖ *cenar y mirar al partido del Barça*

## PREPOSICIÓN “CON”

### Usos nocionales

- ✓ Se utiliza para introducir el instrumento o el medio con el que se realiza algo.

- ✓ Expresa el modo en que se realiza algo o las circunstancias con que sucede algún acontecimiento.
- ✓ Indica la compañía de persona, animal o cosa.
- ✓ Expresa la relación o el trato con otras personas y la actitud hacia los demás.
- ✓ Introduce el contenido de los objetos.
- ✓ Introduce rasgos de personalidad o los elementos integrantes de las cosas.
- ✓ Sirve para expresar una queja señalando una injusticia.
- ✓ Puede expresar un encuentro brusco con algo o con alguien. En este caso alterna con *contra*.
- ✓ Se utiliza para introducir una idea opuesta a la expresada a continuación.

### Usos formales

- ✓ Acompañado de un infinitivo posee diferentes valores:
- ✓ Introduce el complemento agente de la pasiva cuando se hace referencia a elementos inanimados.

Presentamos a continuación algunos errores que se producen por omisión, adición o elección errónea de la preposición “CON”:

- ❖ *tenía que acabar con tres proyectos*
- ❖ *ir a ver con mi novio*
- ❖ *aquí estamos con otra semana en Alcoy*
- ❖ *acompañados con un Tsunami*
- ❖ *porque llegan ----- problemas de legalidad*
- ❖ *los Moros y Cristianos tiraban con polvo en el cielo.*
- ❖ *Con humanidad que está poluciendo*
- ❖ *tarde vamos a ir ----- nuestra*
- ❖ *horas más a Valencia con Roma*
- ❖ *ir a ver con mi novio y con*
- ❖ *porque llegan ----- problemas de legalidad*
- ❖ *encontre con 2 otras personas muy simpaticos...*

- ❖ *Viajamos con un autobús entre Alcoy y Alicante con una carretera con muchas curvas.*
- ❖ *comprar bombillas con bajo consumo energetico...*

## PREPOSICIÓN “DE”

### Usos espaciales

- ✓ Expresa el origen o la procedencia acompañado de verbos de movimiento.
- ✓ Se utiliza para indicar el origen y la nacionalidad de las personas.
- ✓ Expresa distancia.

### Usos temporales

- ✓ Expresa el punto en el que comienza algo; suele estar en relación con la preposición *a*.
- ✓ Introduce el momento, la situación pasajera o la etapa de la vida en que tiene lugar un acontecimiento.
- ✓ Se utiliza para hablar de las personas haciendo referencia a su edad.

### Usos nocionales

- ✓ Expresa una relación de propiedad o posesión.
- ✓ Expresa la pertenencia de una persona o cosa a una clase o especie; En primer lugar aparece el nombre genérico seguido de la preposición *de* y del nombre correspondiente a la persona o cosa de la que se habla.
- ✓ Señala la materia de que está hecha una cosa.
- ✓ Introduce el contenido de alguna cosa.
- ✓ Expresa el modo o manera de realizar una acción. También introduce el color cuando hablamos de la manera en que va vestida una persona, así como la descripción de la ropa.
- ✓ Señala el asunto, tema o materia de que se trata un libro, una película...
- ✓ Introduce el autor de una obra.

- ✓ Expresa las cualidades o características de personas y cosas.
- ✓ Introduce la causa o razón por la que se produce algo.
- ✓ Señala la consecuencia de algún hecho.
- ✓ Se hace referencia a la parte de un todo.
- ✓ Expresa las medidas o dimensiones de las cosas.
- ✓ Se utiliza para hablar del precio de las cosas.
- ✓ Delante de los numerales expresa la rapidez de alguna acción.
- ✓ Expresa lástima, queja o amenaza en exclamaciones del tipo.
- ✓ Expresa utilidad, fin o tipo de uso que se hace de un elemento en expresiones.
- ✓ Con la preposición *de* encontramos expresiones adverbiales como *de vez en cuando, de buenas a primeras, de repente, etc*

### Usos formales

- ✓ Acompañado de infinitivo tiene los siguientes valores:
  - Valor condicional
  - Puede funcionar como complemento de nombres y adjetivos limitando lo expresado por ellos.
  - Introduce el complemento de los adjetivos empleados en grado superlativo.

Presentamos a continuación algunos errores que se producen por omisión, adición o elección errónea de la preposición “DE”:

- ❖ *estaba muy contenta de la decisión del Tribunal*
- ❖ *porque el poder de adquisitivo baja*
- ❖ *como la ----- España*
- ❖ *que permiten de valorar la relevancia de una desviación*
- ❖ *Espero de haber*
- ❖ *comido de mi vida*
- ❖ *Después ----- la universidad me fui a mi piso muy rápido*
- ❖ *Evitaremos de comer en Mac Donald*
- ❖ *el coche bajo de la influencia del narcótico*

- ❖ *muy orgullosa ----- que el pueblo americano*
- ❖ *El aguardiente tiene un sabor **de** anís.*
- ❖ *quieren **de** las mujeres*
- ❖ *piso **de** he cocinado para ellos pizza*
- ❖ *Ahora estoy intentando **de** estudiar*
- ❖ *hacer nada **de** diferente*
- ❖ *después ----- que todo el mundo se fue*
- ❖ *enfrente ----- sus casas.*
- ❖ *algunos de mis amigos y también **de** mi familia*
- ❖ *Nissan International **de** siete meses*
- ❖ *Espero **de** poder acomodar*
- ❖ *Pero después ----- veinte minutos*
- ❖ *estoy escuchando **de** esto*
- ❖ *fuerza **de** militar en el mundo*
- ❖ *cuenta ----- que el piso se nos esta*
- ❖ *Antes ----- mi viaje necesita*
- ❖ *es algo **de** muy impresionante*

## PREPOSICIÓN “EN”

### Usos espaciales

- ✓ Indica el lugar en que se localiza algo o en el que tiene lugar algún acontecimiento. La preposición *en* hace referencia al interior del lugar mencionado. También puede hacer referencia a la parte superior o a la superficie de un objeto.
- ✓ Se utiliza para indicar el medio de transporte en el que se llevan a cabo los movimientos espaciales.

### Usos temporales

- ✓ Expresa el periodo de tiempo (meses, años, nombres concretos de estaciones) en que tiene lugar un acontecimiento.
- ✓ Indica el tiempo invertido en la realización de algo.
  - a. Expresa que algo va a tener lugar en el futuro, transcurrido un determinado tiempo.
  - b. Combinado con el gerundio indica una acción inmediatamente anterior a otra (Este uso es poco frecuente)
  - c. Señala la periodicidad con la que se lleva a cabo una acción.

### Usos nocionales

- ✓ Hace referencia al modo o la manera en que se realiza algo.
- ✓ Introduce el ámbito o área a la que se dedica alguien o sobre la que se va a hablar.
  - a. Puede expresar la causa.
  - b. Introduce el precio final de algo y las diferentes valoraciones que se pueden hacer.
  - c. En la estructura de + numeral + en + numeral hace referencia a la agrupación de las unidades dentro de un conjunto.
  - d. Usos formales:
    - Acompañado de infinitivo se hace referencia a algo ya sucedido
    - Delante de algunos adjetivos forma expresiones adverbiales.

Presentamos a continuación algunos errores que se producen por omisión, adición o elección errónea de la preposición “EN”:

- ❖ *Erasmus hablan mucho en tu espalda*
- ❖ *una vuelta en la ciudad*
- ❖ *a la hora en clase a las ocho y que esta*
- ❖ *a la hora en clase a las ocho y que esta*
- ❖ *Hoy, en la tarde voy a dar mi primera*



- ❖ *Dos veces **en** la semana (el lunes y el miércoles)*
- ❖ *Vamos a volver **en** el 8 Diciembre*
- ❖ *fue **en** la casa de una amiga*
- ❖ *Nico **en** Valencia para resolver algunas cosas*
- ❖ *regresamos y **en** las 7 ya estábamos en Alcoy*
- ❖ *empezó bien porque **en** lunes me esperaba tener un examen*
- ❖ *va ser cambiado **en** 20 de enero*
- ❖ ***En** este día visitamos Cádiz, Tarifa*
- ❖ *unos jardines hermosos y **en** la ciudad en general*
- ❖ ***en** las dos de la noche*
- ❖ ***En** el mismo tiempo creo que es un poquito*
- ❖ *Es verdad que ayer fui **en** un local muy grande*
- ❖ *tenía ni un céntimo **en** dentro*
- ❖ *Las pocas veces que voy **en** economía española*
- ❖ *los cafés **en** distintas variedades*
- ❖ *viajar un poco **en** el sur de España*
- ❖ *hemos paseado **en** una calle donde hay muchos pequeños almacenes*
- ❖ *España he ido a las fallas **en** Valencia*
- ❖ *Más tarde, fuimos **en** el Alzamora para hacer deporte*

## PREPOSICIÓN “PARA”

### Usos espaciales

- ✓ Expresa el destino o la dirección del movimiento.

### Usos temporales

- ✓ Señala la aproximación en el tiempo haciendo referencia a un momento en el futuro.
- ✓ Expresa el término fijo de un plazo, la fecha de terminación en el futuro.

- ✓ También puede indicar un momento preciso cuando se menciona algún acontecimiento concreto acompañado de infinitivo, generalmente del verbo *estar*, expresa la proximidad de algún acontecimiento.

### Usos nocionales

- ✓ Expresa la finalidad de alguna acción o la utilidad de alguna cosa. Introduce oraciones finales acompañada de un verbo en infinitivo o en forma personal en modo subjuntivo.
- ✓ Expresa también el propósito, causa o razón acompañada de infinitivo. En realidad es la misma idea que la finalidad vista desde otra perspectiva.
- ✓ Señala el destinatario (u objeto indirecto en el que se hace hincapié en la idea de finalidad).
- ✓ Se utiliza para enfrentar o comparar cosas o acciones desproporcionadas (equivale a “teniendo en cuenta que”).
- ✓ Expresa la opinión personal o el punto de vista acompañada de un nombre propio o de un pronombre personal.
- ✓ Con verbos como leer, hablar, pensar, etc. y acompañada de un pronombre personal expresa la realización de una acción interior.

- ❖ *no tengo ganas para para estudiar*
- ❖ *todo muchas gracias a Kvi para para todo*
- ❖ *fiesta para para su elección*
- ❖ *no tengo ganas para para estudiar*
- ❖ *fiesta para para su elección*

### PREPOSICIÓN “POR”

#### Usos espaciales

- ✓ Expresa movimiento haciendo referencia al lugar intermedio entre el punto de partida y el de llegada o al punto por donde se pasa.

- ✓ También puede expresar el lugar en el que ocurre algo de manera aproximada.
- ✓ Introduce un punto en concreto en el que tiene lugar un acontecimiento.

### Usos temporales

- ✓ Se utiliza para localizar acciones en el tiempo de forma aproximada
- ✓ Expresa la frecuencia o periodicidad con que se efectúan las acciones.
- ✓ Expresa la duración aproximada de una acción.

### Usos nocionales

- ✓ Expresa la causa o razón por la que ocurre algo. De la misma manera indica la motivación interior por la que una persona realiza algo.
- ✓ Señala el medio o instrumento con el que se llevan a cabo las acciones.
- ✓ Señala el modo o manera en que se realiza algo.
- ✓ Expresa la finalidad cuando va acompañada de infinitivo.
- ✓ También puede hacer referencia a la falta de utilidad de una acción. Se construye precedida de un verbo y seguida de ese mismo verbo en infinitivo.
- ✓ Señala el autor de alguna acción o cosa.
- ✓ Se utiliza para expresar la multiplicación aritmética.
- ✓ Expresa la proporción, distribución o el reparto de las cosas.
- ✓ Señala el cambio o la sustitución de una cosa por otra (equivale a “a cambio de” o “en lugar de”).
- ✓ Introduce el tiempo en el que se mide la velocidad.
- ✓ Expresa el precio o el valor de alguna cosa.
- ✓ Hace referencia a la realización de alguna acción a favor o en defensa de alguien.
- ✓ Expresa el juicio, opinión o valoración personal sobre algún asunto o persona.
- ✓ Se utiliza con el significado de “en busca de” acompañada de verbos de movimiento. Se considera incorrecto el uso de *a + por* en este contexto aunque es muy usual en el lenguaje coloquial.
- ✓ Precedido del verbo *estar* y seguido de infinitivo expresa la voluntad de hacer algo.

- ✓ Con verbos como *sentir*, el destinatario de la acción verbal. *experimentar*, etc. introduce el objeto o con verbos como *estar*, *quedar*, etc. y seguida de infinitivo expresa una acción sin terminar.
- ✓ Posee un valor concesivo expresando el motivo que se opone a la ejecución de una acción sin que ello indique que no se cumpla. Se construye con un adjetivo o adverbio y la conjunción *que* o acompañado de *no*.
- ✓ Se utiliza para separar los diferentes elementos de una serie.
- ✓ Expresa la elección de un elemento frente a otros.
- ✓ Introduce el sujeto agente de la construcción pasiva.
- ✓ Se utiliza con el valor de “en cuanto a” o “con relación a”.

Presentamos a continuación algunos errores que se producen por omisión, adición o elección errónea de la preposición “POR”:

- ❖ *mi blog por mi clase de español.*
- ❖ *hemos ido a Concentaina por la fiesta (fira de tot sants)...*
- ❖ *Por seguro, vamos a visitar Cádiz...*
- ❖ *Hemos visitado por "Notre Dame"...*
- ❖ *la universidad por la clase de Monica...*
- ❖ *Yo fui a Bursa por mi educación...*
- ❖ *en Alcoy hasta febrero, por mi educación...*
- ❖ *Spain por "Erasmus"...*
- ❖ *Creo que por Espana...*
- ❖ *que estudiar por un examen...*
- ❖ *que estudiar por un examen...*
- ❖ *Por terminar, los paises...*
- ❖ *mueertos mientras que por la junta militarí...*
- ❖ *Ellos viajan ---- Europa*
- ❖ *Hoy quiero hablar de un argumento que por mi...*
- ❖ *ducharme ---- la mañana*
- ❖ *muchos acasiones por hacer fiestas!!!!*
- ❖ *alquilar un coche por 4 personas*
- ❖ *me ha dado 700 euros pero por los 5 meses*

- ❖ *hemos perdido 7 por 1.*
- ❖ *todo los que no hablan o entienden bien el español*
- ❖ *Por la proxima excursió*
- ❖ *hacer la compra por la fiesta*
- ❖ *otros dulces famosos por aquí*
- ❖ *A las 7 por la tarde cociné patatas fritas*
- ❖ *Madrid por el fin de semana*

#### 4.2.5.9. Estructura de la oración<sup>9</sup>

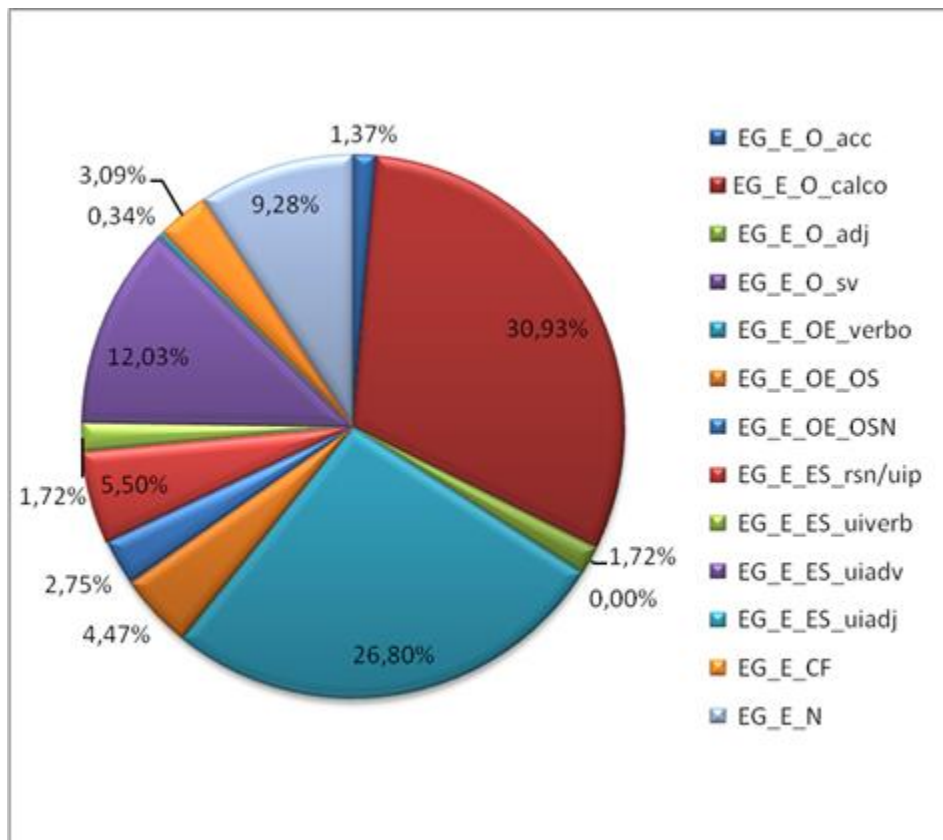
**TABLA 26.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: estructura de la oración

ERRORES GRAMATICALES			TOTAL	PORCENTAJE
ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN	ORDEN ELEMENTOS	Adverbios y complementos circunstanciales	4	1.37%
		Adjetivos	90	30.93%
		Colocación del sujeto y del verbo	5	1.72%
		Calco	0	0.00%
	OMISIÓN DE ELEMENTOS	Omisión del verbo	78	26.80%
		Omisión del sujeto	13	4.47%
		Omisiones en el sintagma nominal	8	2.75%
	ELEMENTOS SOBRAINTES	Repetición del SN o uso innecesario de pronombres	16	5.50%
		Repetición o uso innecesario de verbos	5	1.72%
		Uso innecesario de adverbios	35	12.03%
		Uso innecesario de adjetivos	1	0.34%
	Cambios de función		9	3.09%
	Negación		27	9.28%

FUENTE: Elaboración propia (2015)

<sup>9</sup> Las alteraciones del orden que hemos señalado como errores son aquellas que pueden producir anfibología, o las que resultan extrañas a pesar de que recogemos algunas alteraciones que pueden considerarse normales

**FIGURA 23.** Estructura de la oración. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

La **estructura de la oración** en español no es una estructura rígida puesto que permite variar el orden siempre con una intencionalidad comunicativa para matizar o para reforzar semánticamente un elemento. Cuando un aprendiz altera esta estructura, a menudo produce distorsiones que provocan extrañeza o confusión en la comprensión del mensaje.

Suelen alterar los siguientes elementos en el orden de la frase:

Alteración de la colocación en la frase de los grupos adverbiales:

- ❖ *un muy delicado periodo de transición*
- ❖ *La competencia es muy fuerte que están dispuestos*
- ❖ *muy mal afectada y la imagen para un presidente*

Alteración de los adjetivos en relación al sustantivo que modifica:

- ❖ *pfff que malo día*
- ❖ *el bueno chico que yo quiero*
- ❖ *e inteligente persona*
- ❖ *marido y padre ideales*

A diferencia del español, donde las relaciones entre palabras en la oración se expresan principalmente con el orden de las palabras o mediante otras voces, en otros idiomas el orden de las palabras es relativamente libre o no sigue el mismo orden de estructura oracional que en español. Por este motivo, hemos considerado oportuno incluir en este apartado errores de traducción directa, puesto que el error es producido por el calco de la expresión en su LM.

- ❖ *entonces el alcalde de la ciudad ha preguntado a los turistas y los ciudadanos **a moverse lo** menos que posible (La expresión correcta sería “el alcalde ha pedido a los ciudadanos que se muevan....”. En francés esta expresión es “demander à”, pero además “demander” puede significar también “preguntar”. En este caso ha utilizado el segundo significado, cuando el que necesitaba es el primero)*
- ❖ *un hombre que no quiere **le estrechar** la mano, o “170%” como su aumento de sueldo*
- ❖ *Al final, he dormido en su casa **con cuatro otros** colombianos*
- ❖ *Solamente tenemos que pagar... otra cosa... **voy a ver con mi banquero** otro día*
- ❖ *Hace muchas semanas **que le pregunto para qué viene y no va***
- ❖ *La película se pasa en Londres en el XIX siglo y habla de dos prestidigitadores que quieren estar el mejor*
- ❖ ***Tekirdağ ciudad es poco** pero me gusta vivir en ese país. Dado que se trata de una ciudad y vivir en él es fácil*
- ❖ *Ella tiene 47 años de edad. Ella es **un turco literatura docente** de la Namık kemal universidad en Tekirdağ. Ella trabaja habitualmente y ella apenas cansancio*
- ❖ *Pero mi punto de **aprovisionamiento de este departamento***
- ❖ ***Hoy yo y mi casa amigo** sostuvo con nuestro vecino*
- ❖ *nos mostraron donde **estaba el mar antes con unos años** y nos estaban contando que el agua esta creciendo cada día mas rápido*

- ❖ *también cosas con **que están acostumbradas**, que les parece normal tenerlos en una día tan especial*
- ❖ ***Esta última cosa creo que** es muy importante tanto para los americanos como para todo el mundo*
- ❖ ***Esta última cosa creo que** es muy importante tanto para los americanos como para todo el mundo*
- ❖ *La fabrica y la nave de **fábrica están succión y bullición***
- ❖ *Ahora tengo que convencer mis padres **de me dar** más dinero porque si yo no pregunto nada, siento que mi padre va a ver su cartera aumentar y yo a la porra...*
- ❖ *Pero hago todo solo para aprender **tan mucho que posible***

En relación a la **omisión de elementos** el porcentaje de error es elevado si le sumamos las omisiones de los apartados que hacen referencia a las preposiciones, pronombres y artículos. Se omiten tanto posesivos, verbos, pronombres, adverbios como otros complementos circunstanciales. Todas estas omisiones son estrategias de simplificación o del desconocimiento de alguna estructura de la lengua meta.

Encontramos errores por omisión de adverbios y otros circunstanciales:

- ❖ *No sé, pero tengo que hacer ---- con el poco de dinero que hay en mi cuenta: el viaje en Andalucía me ha costado caro*
- ❖ *Tengo que irme a estudiar, entonces ---- tengo que hablar con mi madre*
- ❖ *Hasta las 3 nos lo pasamos bien pero después la gente regresó a casa y---- había nadie en la calle*
- ❖ *Hoy---- hay nada especial*

Los verbos que suelen ser omitidos tienen un contenido semántico nulo (ser, estar, haber):

- ❖ *Muchas regalos pero no ---- dinero y no...*
- ❖ *pero---- recuerdos plenos...*
- ❖ *helados en Roma ---- muy famosa...*



- ❖ *sobre la presencia humana ---- en la Hoya de Alcoy y hace unos 60.000 años.*
- ❖ *mucho y me olvido de él cuando ---- separada de él...*
- ❖ *Por la noche ---- de nuevo fiestas por las calles...*
- ❖ *Después los sacos van a ---- enviado...*
- ❖ *No ---- fútbol hoy...*
- ❖ *La Sagrada Familia ---- verdaderamente impresionante inspiring...*
- ❖ *es domingo por eso yo ---- en mi casa.*
- ❖ *Y mi amigo y yo ---- en la gran foto.*
- ❖ *y eso ---- en la Comunidad Autónoma de Valencia.*
- ❖ *entender realmente lo que ---- representar...*
- ❖ *pero ---- hermoso cómo sería la vida sin exámenes.*
- ❖ *Fonta Roja para ---- observacio...*

El efecto contrario se da en los **elementos sobrantes** donde el alumno añade verbos, adverbios y partículas innecesarias. En los casos que presentamos a continuación observamos la repetición del sintagma nominal por la repetición del pronombre o una expresión equivalente:

- ❖ *Yo pienso que la parte en el manual que escribe:*
- ❖ *yo leí un libro en Español "Harry Potter".*
- ❖ *la tarde nosotros vinimos a las nueve y media.*
- ❖ *gente que osa arriesgar su vida para salvar ella*
- ❖ *domingo pasado hemos (mi novia y yo) ido a Valencia porque mis padres*

Los aprendices repiten o hacen un uso innecesario de los verbos:

- ❖ *antes del viaje nosotros no hemos sabido que es hay*
- ❖ *que es tiene una altura de 1300 m*
- ❖ *Vine volver a las 19.00*
- ❖ *no hemos sabido que es hay*

Uso innecesario de los adverbios:

- ❖ *muy magnifico*
- ❖ *muy famoso* puente en aquella.
- ❖ *Estaba muy deliciosa.*
- ❖ *muy impresionante.*
- ❖ Ahora soy *muy mas*
- ❖ la fecha *muy mejor* para nosotros.
- ❖ *muy extraordinaria* y nosotros hemos tomado mucho
- ❖ una ciudad *muy preciosa* pero tan
- ❖ No obstante eso creo que hoy nosotros tenemos *muy menos* prejuicios
- ❖ mercado es *muy enorme*
- ❖ voy a escribir un *poco demasiado*
- ❖ *Me encantó mucho*

En las composiciones también hemos encontrado errores producidos por un **cambio de función**, es decir, se observa un cruce entre adverbio y sustantivo y entre adjetivo y nombre. También encontramos algunos errores individuales y ocasionales que a pesar de que reflejen una interferencia de la lengua materna o de otra lengua no son significativos. Las construcciones negativas no presentan grandes confusiones, solo hay que hacer una pequeña matización, el error se concentra en la construcción de la doble negación y cuando encontramos dos marcas negativas.

- ❖ *Hasta las 3 nos lo pasamos bien pero después la gente regresó a casa y---- había nadie en la calle*
- ❖ *Hoy---- hay nada especial*

#### 4.2.5.10. Relación entre oraciones: coordinación

En este apartado analizamos 123 errores producidos en la relación en oraciones complejas coordinadas. Esta cifra representa el 2,09% del total de errores gramaticales y el 0,689 del total de las composiciones.

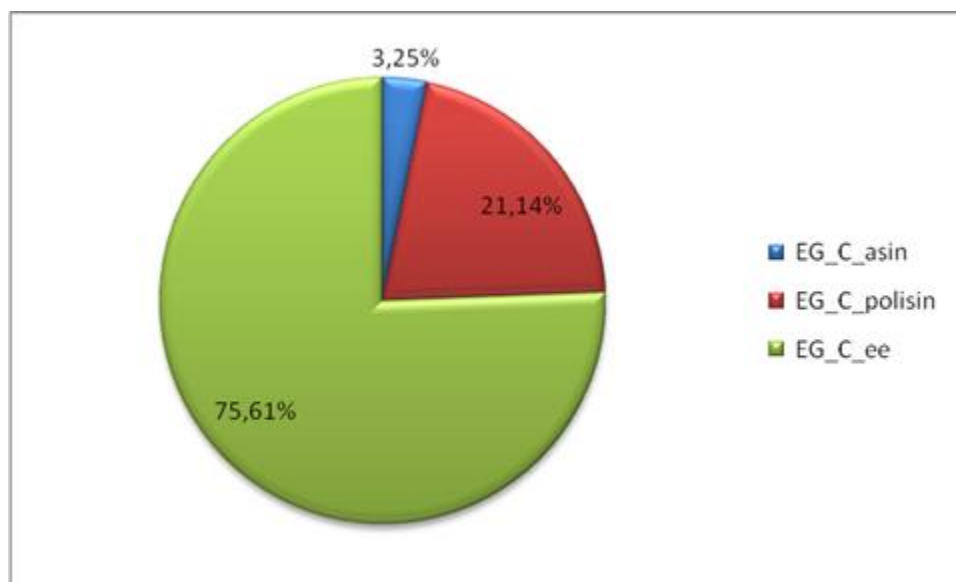
**TABLA 27.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: coordinación

ERRORES GRAMATICALES			
		TOTAL	PORCENTAJE
RELACIÓN ENTRE ORACIONES: COORDINACIÓN	Asíndeton	4	3.25%
	Polisíndeton	26	21.14%
	Elección errónea del enlace	93	75.61%

FUENTE: Elaboración propia (2015)

En este punto hemos rastreado errores por **asíndeton, polisíndeton o elección errónea** del enlace coordinado. Tras este rastreo hemos encontrado 26 casos de polisíndeton y tan solo han aparecido 4 de asíndeton. El resto de casos son por elección errónea. En la figura 24 presentamos el peso que tienen los errores de elección errónea del enlace respecto al asíndeton y al polisíndeton.

**FIGURA 24.** Relación entre oraciones: coordinación. Número de errores y frecuencia



FUENTE: Elaboración propia (2015)

La figura asíndeton es recurrida en varias ocasiones al omitir la conjunción copulativa “y” ante el último elemento de una serie:

- ❖ *Tenemos encima muchos sitios que ver... Un viaje así da la gana de ir una ---- otra vez*
- ❖ *Hemos paseado en la iglesia ---- he visto a las pinturas*

- ❖ *Estaba estudiante en Bursa ---- ayer vine a Alcoi, una universidad que se llama "Uludag University"*
- ❖ *Entonces, voy a hablar de todo ---- de nada, de la lluvia y del buen tiempo*
- ❖ *Un viaje así da la gana de ir una ---- otra vez*

Los casos de polisíndeton siempre se deben al uso abusivo de la conjunción “y”:

- ❖ *nos podemos encontrar todos y pasar un tiempo junto. Francois cocino para todos y todo fue muy bien y la comida muy rica. Después vimos otra película juntos y así se termino este fin de semana*
- ❖ *Esta semana fue bastante aburrida porque tenia muchos cursos y también la clima fue muy mala fue muy frío y también llovió y en este tiempo no tienes muchas cosas que hacer*
- ❖ *Tengo clases a las ocho de la mañana, y después nada y después a las doce y media y después nada, y después a las cuatro y después nada y después a las siete...un día lleno de agujeros como un queso de Francia que se llama “le gruyere”*
- ❖ *Hemos hecho la fiesta hasta no se qué hora en su piso y en el piso de otro amigo y en discoteca y después hemos vuelto en el piso de mi amiga para acabar la noche*
- ❖ *hay en Madrid un amigo mío que no he visto desde nueve meses y porque al domingo es mi cumpleaños!! Y también he sabido al lunes que hay también otros amigos mío en Madrid*
- ❖ *Pues esta semana es difícil, pero sabemos que la semana que viene va a ser muy bonita y alegría con muchas celebraciones y fiestas y locuras (y no trabajo). Hemos reservado sillas para ver las celebraciones*
- ❖ *Es muy divertido. Y tengo que enfocar a mis clases por que esta mi ultimo año. Y mis clases van a estar muy difícil. Despues mi graduación quiero hacer postgraduado y quiero hacer en España en Barcelona o quizá en Valencia*
- ❖ *La gente dice que Orión se llama Orión porque Orión era un cazador y la constelación parece un cazador con garrote y arco y flecha. Pero eso es una verdadera tontéria*

- ❖ *Serán como la electricidad y el arco iris y las sartenes que no se pegan. hola, buenas días. hay me levantado a las 8. y tengo dos examen dentro de semana. por eso necesito estudiar mucho. y tengo que hacer mi deberes. y tengo un proyecto para esta semana. le semana esta dificil para mi*
- ❖ *y voy a comer para mi y mis amigas. despues saldré con mis amigas. porque hay la fiesta esta noche.. está noche de erasmus.*
- ❖ *Me desperté a las 10:00. y tuve el desayuno y estudié español. voy a venir a casa y voy a estudiar español. Hoy voy a llamar a mi familia, quiero hablar con mi mama Quiero aprender español pero me aburro aquí. Alcoy es pequeño y aburrido. Estoy bebiendo té ahora. Estoy escuchando la radio de Turquía... Tuve un examen de esta mañana. Se trata de un examen oral de inglés. Es buena. Monica "mi profesora español", dijo mí pasar el examen. Entonces, yo comía algo con mis amigos. y yo iba al cine con mi novia*
- ❖ *hoý me despierto a las 09:00. voy a correr con mi amiga. estoy cansada y voy a mi casa y duermo. despues me despierto a las 18:00. voy a el restaurante y como Doner(comida de Turqia). despues voy a mi casa y estudio español*

Finalmente, los casos de elección errónea son 93. Se deben a la elección de “y” por “e”; de “o” en lugar de “u”

- ❖ *Entonces no vamos a Madrid: iremos la próxima semana. Este fin de semana no se qué vamos a hacer... Quizás alquilar una coche a pesar de todos y ir un día a Cartagena o a Murcia*
- ❖ *cuando seguimos un régimen, tenemos siempre ganas de chocolate o otras cosas grasas o endulzadas*
- ❖ *cocine para mi y Kvirin y hice una noticia por el curso de español. Por la noche, cociné y hice un trabajo con mis compañeros de piso por el curso de “Information Management”*
- ❖ *A las quatro yo y İpek fuimos a Alzomora para ayudar el quien esta de Turqia*
- ❖ *Hay ovejas y casas acabadas pero muy bien tambien y interesante para nosotros porque antes del viaje nosotros no hemos sabido que es hay*

- ❖ *Todo el mundo esta hablando sobre esto, porque en una manera o otra podemos decir que nos afecta a todos. Se dice que Estados Unidos es el país más poderoso del mundo*
- ❖ *La mayoría de los hentes están sufriendo en una manera o otra de este síntoma. Las causas son diversas, pero el principal razon creo que es la evolucion del medio ambiente de los ultimos años*
- ❖ *esfuerzos para mejorar nuestro mundo se enriquezca vendiendo entrevistas exclusivas o algunas fotos de bodas e otros acontecimientos sin gran importancia para la gente que se interesa de verdad en lo que ocurre en el mundo...*
- ❖ *La campaña dispondrá de un autobús y ira repartiendo folletos informativos para los jóvenes y también los padres. En estos también se podrán efectuar pruebas de alcoholemia, contando con unos 1500 alcoholímetros*
- ❖ *Dirección general de drogodependencia de la conselleria de la sanidad con el nombre de "Kioscos de Salud" con la cual piensan informar a los jóvenes sobre los riesgos del consumo de drogas o otras sustancias ilicitas...*
- ❖ *Gracias a este tipo de campañas los jóvenes pueden recibir asistencia y informarse sobre todo lo que rodea este tipo de sustancias*
- ❖ *La campaña dispondrá de un autobús y ira repartiendo folletos informativos para los jóvenes y también los padres...*

#### 4.2.5.11. Relación entre oraciones: subordinación

Hay 167 errores en este apartado. Siendo el 2,84% de los errores gramaticales y el 0,936% del total de errores de nuestro corpus.

En este punto estudiamos los errores cometidos por **concordancia de los tiempos, omisión del enlace conjuntivo y el uso inadecuado del enlace conjuntivo** en las **oraciones subordinadas; la elección errónea, uso y omisión del pronombre y uso de los tiempos** en las **oraciones subordinadas adjetivas; la elección errónea del enlace, el enlace incompleto la omisión del enlace y la concordancia verbal de las oraciones subordinadas circunstanciales.**

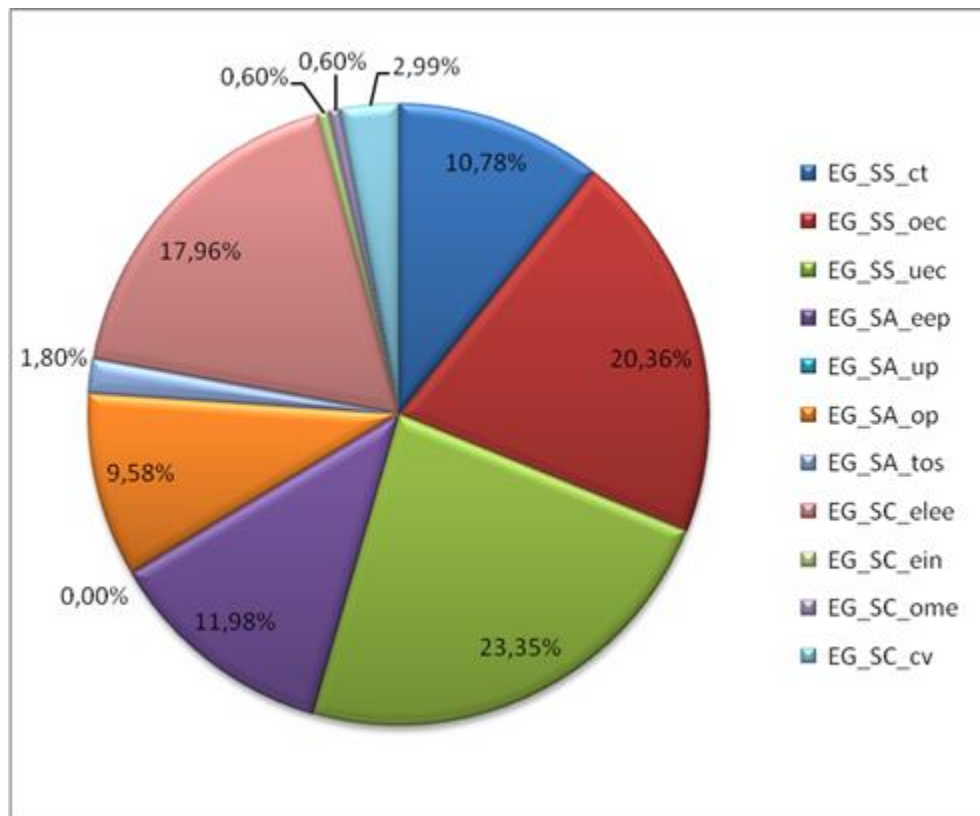
**TABLA 28.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gramaticales: subordinación

<b>ERRORES GRAMATICALES</b>			<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>RELACIÓN ENTRE ORACIONES: SUBORDINACIÓN</b>	<b>SUBORDINADAS SUSTANTIVAS</b>	Concordancia de los tiempos	18	10.78%
		Omisión del enlace conjuntivo	34	20.36%
		Uso Innecesario del enlace conjuntivo	39	23.35%
	<b>SUBORDINADAS ADJETIVAS</b>	Elección errónea del pronombre	20	11.98%
		Uso del pronombre	0	0.00%
		Omisión del pronombre	16	9.58%
		Uso de los tiempos en la oración subordinada	3	1.80%
	<b>SUBORDINADAS CIRCUNSTAN- CIALES</b>	Elección errónea del enlace	30	17.96%
		Enlace incompleto	1	0.60%
		Omisión del enlace	1	0.60%
		Concordancia verbal	5	2.99%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Como podemos observar en la figura, los principales problemas se centran en la elección del enlace en las oraciones subordinadas sustantivas, oraciones subordinadas circunstanciales y en las oraciones subordinadas adjetivas por orden de número de errores:

**FIGURA 25.** Relación entre oraciones: subordinación. Número de errores y frecuencia



FUENTE: Elaboració pròpia (2015)

## CONCORDANCIA EN LOS TIEMPOS

El uso de los tiempos verbales en las oraciones subordinadas sustantivas presenta un total de 18 errores. Los errores que se observan son por concordancia verbal o por selección modal.

- ❖ *Volveremos luego Sevilla, y espero que **visitaremos** otras catedrales, o iremos a Córdoba o a Portugal*
- ❖ *Quería que amigos de Bélgica **viene**n con nosotros pero uno tenía un preparación de futbol, el otro estaba en Valencia con su padre, abuela y tía, y el ultimo tenía dolores en todo el cuerpo porque **ha** jugado futbol al jueves*
- ❖ *Por eso fui a la oficina de Avanza para preguntar que **ha estado** falso. Allí la persona que vende los billetes me dijo que tenía una reserva por el autobús a la 1:00 por la noche.*



- ❖ *Pienso ir allí en avión. Ryanair es lo más barato que **ir**. Pero hay un problema. El aeropuerto, es utilizado por Ryanair es un poco lejos. Pero hay autobuses "shuttle" de aeropuerto y tren de conexión con el centro de la ciudad. Así que será una buena opción para tener Ryanair vuelo por menos dinero.*
- ❖ *Volveremos luego Sevilla, y espero que **visitaremos** otras catedrales, o iremos a Córdoba o a Portugal... Tenemos encima muchos sitios que ver... Un viaje así da la gana de ir una otra vez...*
- ❖ *Quería que amigos de Bélgica **viene**n con nosotros pero uno tenía un preparación de futbol, el otro estaba en Valencia con su padre, abuela y tía, y el ultimo tenía dolores en todo el cuerpo porque ha jugado futbol al jueves...*

## OMISIÓN DEL ENLACE CONJUNTIVO

De los errores por omisión se observan 34 casos todos ellos presentan la omisión del enlace completa.

- ❖ *Pero sé ----- volveré a Barcelona más tarde para ver más cosas, pues no me importa...*
- ❖ *Espero ----- se dirige a una buena universidad y una buena ciudad. En general me llevan bien con mi hermano.*
- ❖ *Hay muchosyo ----- quiero visitar. Aguardo que visitare todos:)*
- ❖ *Obama en este números ----- son presentan en el móvil. Las persones que quieren a hacer algo por Obama se puede a llamar este electores y ensayen a persuadir ellos*
- ❖ *Este fecha estaba el día de elección en EEUU y para mi estaba muy important que los americanos elegieron Obama porque es una carra nueva en Washington y creo que es muy inteligente y sabe que hacer para las problemas ----- todo los países tienen porque George W. Bush hizo una política muy mala para EEUU y todo er mundo.*
- ❖ *Todo depende ahora de los gustos de cada persona y de sus deseos porque cada uno de nosotros tenemos nuestra propia concepción sobre la vida y nuestra propia vista para los momentos que tienen ----- ser únicos, como es una boda.*

- ❖ *Lo más interesante es ----- descubrimos la cultura española no con españoles pero con un grupo de estudiantes de todo el mundo, entonces podemos descubrir muchas otras culturas en el mismo tiempo y intercambiar nos diferentes puntos de vista.*
- ❖ *Pero pienso ----- va a estar divertido también por que podera encontrar gentes nuevas. Y me gusta mucho encontrar gentes. Es muy divertido.*
- ❖ *Pienso ----- puedo traducir como "Reine sobre mí". No se si esta es verdadero pero es mi mejor.*
- ❖ *Me gusta la demostración pero pienso ----- hay mejor demostraciones en Andalucia asi Andalucia es mi próximo lugar para visitar. Por que me encanta el baile de flamenko*
- ❖ *Pero creo que para mi es así importante la amistad, porque solo con ella puedo hablar de mi sin algun problema y ella entiende pronto cuando yo tengo algun problemas o dudas; para ella es bastante una mirada y inmediatamente ella sabe cual que pienso, y opino que yo tambien aprehendo cosa ----- ella piesa!!!*
- ❖ *El fundamento de estas dferencias es uno y muy simple: el terrorismo debe ser condenado, en cualquier forma o con cualquier bandera -----se presenta*

## USO INNECESARIO/ USO INCORRECTO DEL ENLACE CONJUNTIVO

Son 39 los casos de error que encontramos en las composiciones que hacen un uso innecesario o incorrecto del enlace conjuntivo.

- ❖ *Hoy, no hay noticias. Entonces voy a escribir un poco sobre una pregunta que me pregunto a menudo: porque queremos siempre aquel **quien** es prohibido o que no podemos poseer? No sé si voy a decir muchas cosas pero quiero reflexionar sobre eso*
- ❖ *Todas las personas están tocadas por esta crisis económica. Entonces tienen menos dinero y no pueden comprar tantas cosas **que** el año pasado.*
- ❖ *Creo que todo el mundo fue encantado de la manera en **cual** se hizo todo y también de este excursión en general porque salio muy bien... fue muy bonita.*

- ❖ *Ahora es el periodo **cuando** tenemos que presentar muchos proyectos y tenemos bastante trabajo que hacer... no me gusta esto porque estoy muy cansada y no me quiero levantar temprano para empezar a trabajar, pero tengo que hacerlo.*
- ❖ *Es la primera vez **cuando** estoy escuchando de esto. No sabía que existe algo así, pero tampoco no me sorprende porque hoy se pueden hacer muchas cosas que ni te imaginas. Me parece algo original porque es algo nuevo y diferente de un matrimonio usual.*
- ❖ *Esto puede ser el caso del petróleo, **el cual** precio este bastante bajo en comparación con el precio de la gasolina. Y se pueden dar muchos mas ejemplo como esto pero cada uno entinta hacer que es lo mejor para el y no para el mundo en general.*
- ❖ *El adulterio no es una cosa tan grave **para que** matar una persona y afligirla en esta forma. Son religiones que tienen reglas muy estrictas y penas muy duras, pero creo que lo que ha hecho a ese mujer es demasiado.*
- ❖ *Ahora es el periodo **cuando** tenemos que presentar muchas proyectos y tenemos bastante trabajo que hacer... no me gusta esto porque estoy muy cansada y no me quiero levantar temprano para empezar a trabajar, pero tengo que hacerlo.*

En las **oraciones subordinadas adjetivas** atendemos los errores que hacen referencia a la elección errónea del pronombre, omisión del pronombre y uso de los tiempos en orden de porcentaje de error.

## ELECCIÓN ERRÓNEA DEL PRONOMBRE

Uso de “cuales” en lugar de “que”:

- ❖ *La universidad de Berlín y la universidad canadiense McMaster lanzan la hipótesis de que el estrés puede endurecer estas tipos de enfermedades a causa de un aumento del número de células inmunes **cuales** causan o perpetúan de las enfermedades de la piel.*

Uso de “quien/ quienes” en lugar de “que”:

- ❖ *parece una persona **quien** puede revolucionar la política en Estados Unidos.*
- ❖ *La película es sobre una chica **quien** tiene no padre.*
- ❖ *Las cosas **quienes** me gustan.*
- ❖ *Otra cosa **quienes** me gusta son música*
- ❖ *Otra cosa **quienes** me gusta son música y las bailes.*
- ❖ *tenis Michal y yo fuimos a visitar a su abuela **quien** vive en el pueblo cerca de nuestro ciudad*

Uso de “cuando” como pronombre relativo en lugar de “en (el) que” e incluso de “que”:

- ❖ *Desde **cuando** he llegado aquí, muchas cosas en el mi comportamiento han cambiado.*

## OMISIÓN DEL PRONOMBRE

- ❖ *Después ----- España introdució el Euro como Alemania también, España y Irlanda estaban el países con la mejor subida de economía en todo la Unión Europea.*
- ❖ *me alegre mucho porque hace dos meses ----- no pude comerla.*
- ❖ *Primero vez en mi vida ----- he dormido con desconocidos en mi habitación.*
- ❖ *que sufrir de esta crisis porque son momentos o ----- tú quieres hacer placer a tu familia sin mirar el precio pero este año será diferente.*
- ❖ *Pero sí me gustan las novelas policíacas. Así que estoy escribiendo una. Es una novela policíaca ----- alguien tiene que descubrir quién es el asesino y luego atraparlo. Es un acertijo.*
- ❖ *Fui en autobús de Valencia con una empresa ----- se llama “Avanza”.*
- ❖ *Cuando llegamos a casa, estábamos muy cansados, de modo ----- dormí sin hacer nada.*
- ❖ *Pero sí me gustan las novelas policíacas. Así que estoy escribiendo una. Es una novela policíaca ----- alguien tiene que descubrir quién es el asesino y luego atraparlo. Es un acertijo.*

- ❖ *Además veí películas pequeñas en las ----- se ha mostrado la vida de Barack Obama y su discurso después la victoria.*
- ❖ *Cuando llegamos a casa, estábamos muy cansados, de modo ----- dormí sin hacer nada.*

En las **oraciones subordinadas circunstanciales** destaca la elección errónea del enlace, 30 errores, lo que suponen el 18% del total de los errores de relación entre oraciones subordinadas.

- ❖ *Esta es mi película favorita **qual** es romántica. Entonces he dormido...*
- ❖ ***Por que** no he hecho mucho los deberes gramática por espanyol para mucho tiempo.*
- ❖ ***pues que** no se puede juzgar un hecho de este tamaño, pero en el mismo tiempo no se puede justificar..*
- ❖ *Esta es mi película favorita **qual** es romántica. Entonces he dormido...*
- ❖ *por lo que le habíamos enseñado a la profesora **pues** todavía nos quedaba mucho por hacer y algunas cosas que corregir.. objetivo es ganar Eurovisión.*
- ❖ *y que si el resultado no es bueno **pues** ha prometido que cambiara de país, aunque su principal objetivo es ganar Eurovisión.*

## CONCORDANCIA VERBAL

- ❖ *No es fácil de tener un novio a una distancia de mil cinco ciento kilómetros y tengo que aprovechar al fondo para poder esperar a la próxima vez que lo **visto***
- ❖ *tenía dolores en todo el cuerpo porque **ha jugado** futbol al jueves...*
- ❖ *pensaron en el mejor camino y subieron donde **tenemos** que llegar y que tenemos que hacer.*

### 4.2.6. Errores discursivos

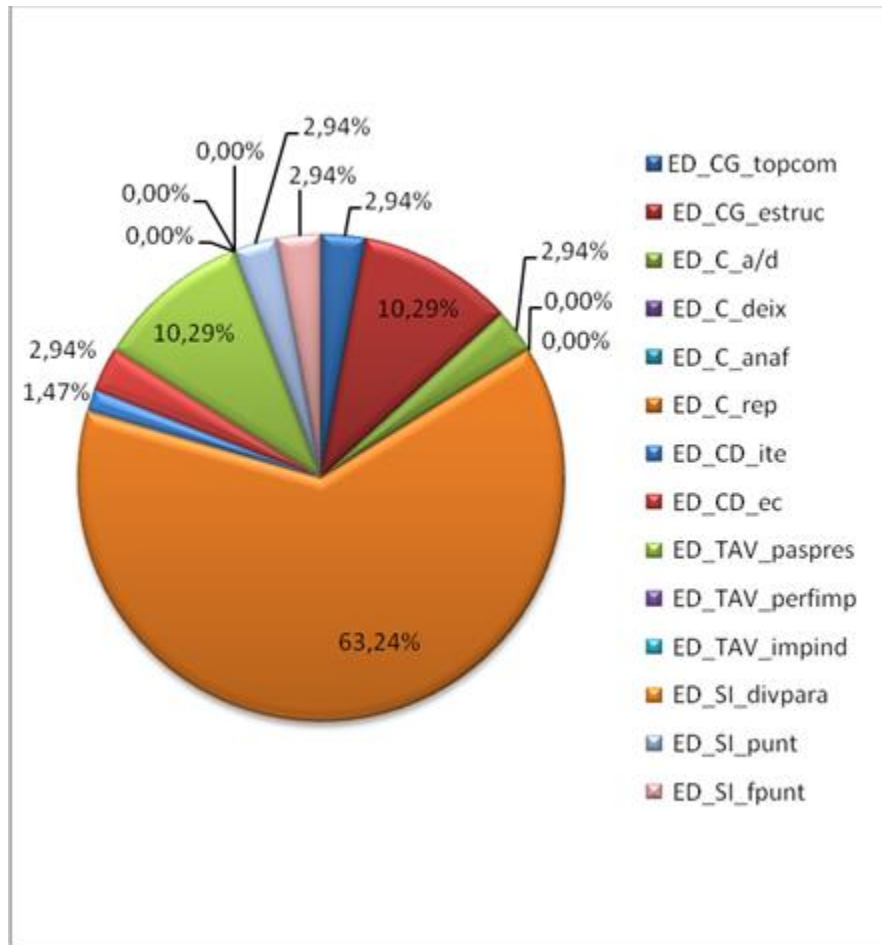
En este punto atendemos a los errores que hacen referencia a los problemas relacionados con la cohesión textual: **coherencia global, correferencia, conectores del discurso, tiempo y aspecto verbal y separación de ideas**

**TABLA 29.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores discursivos

<b>ERRORES DISCURSIVOS</b>			<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>COHERENCIA GLOBAL</b>	<b>RECONOCIMIENTO DEL GÉNERO</b>	Relación tópico-comentario	2	2.94%
		Estructuración	7	10.29%
<b>CORREFERENCIA</b>	Anáfora y deixis		2	2.94%
	Deícticos		0	0.00%
	Anafóricos		0	0.00%
	Repeticiones		43	63.24%
<b>CONECTORES DEL DISCURSO</b>	Índices temporales		1	1.47%
	Enlaces conjuntivos		2	2.94%
<b>TIEMPO Y ASPECTO VERBAL</b>	Pasado-presente		7	10.29%
	Perfecto-imperfecto		0	0.00%
	Imperfecto-indefinido		0	0.00%
<b>SEPARACIÓN DE IDEAS</b>	División en párrafos		0	0.00%
	Puntuación inadecuada		2	2.94%
	Falta de puntuación		2	2.94%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

**FIGURA 26.** Errores discursivos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Los textos presentan una suma de 68 errores lo que suponen un el 0,38% del total de las composiciones. Destacan los errores referidos a la expresión de determinadas relaciones, dichos errores perturban poco la coherencia global. Los errores producidos por desviación del tema y organización de ideas no se pueden justificar por desconocimiento de las normas por parte del aprendiz. Son errores individuales y probablemente posean las mismas carencias en su lengua materna. Las incoherencias presentadas no son significativas en cuanto al porcentaje de error y se deben en su mayoría a desviación del tema o planteamiento de un tema distinto; exceso de información o por el contrario, escaso contenido.

En cuanto a los errores que atienden a la correferencia, los resultados no son significativos. Destaca el número elevado de repeticiones de un sintagma (43 errores) en lugar de sustituirlo por un pronombre o incluso haciendo uso de la omisión.

- ❖ *hoy es muy importante para mi porque tengo hoy un examen de español.*
- ❖ *Estoy en mi casa y estoy estudiando español. Esta tarde voy a ir a la universidad. Voy a hablar con mi profesora para...*
- ❖ *Estoy escuchando música y estoy haciendo mis deberes. Me gusta escuchar música. Hoy el clima es muy bueno.*
- ❖ *Además, el valor añadido de esta ceremonia es que tras la ceremonia, es posible...*
- ❖ *Ada Mavi Tuna". La novela es de Turquía, la novela romántica y angelical.*
- ❖ *Mi día empieza a las ocho. Me levanto a las ocho*
- ❖ *En el último tiempo no tuve tiempo de hacer nada...*
- ❖ *Madrid es la capital de España. Madrid, la capital de España, es también centro geográfico de la Península Ibérica.*

Otro de los aspectos discursivos son los conectores discursivos donde se observa uso inadecuado de los enlaces u omisión de los mismos. Como hemos apuntado anteriormente, presenta porcentajes bajos de error.

La problemática que gira en torno al uso de los verbos ha sido tratada en apartados anteriores y no hemos considerado volver a señalar los mismos errores este apartado.

Por último, no encontramos errores respecto a la separación de ideas puesto que el formato de la prueba es un blog. Los errores de faltas de puntuación responden a la falta de costumbre de utilizar estos signos o por descuido.

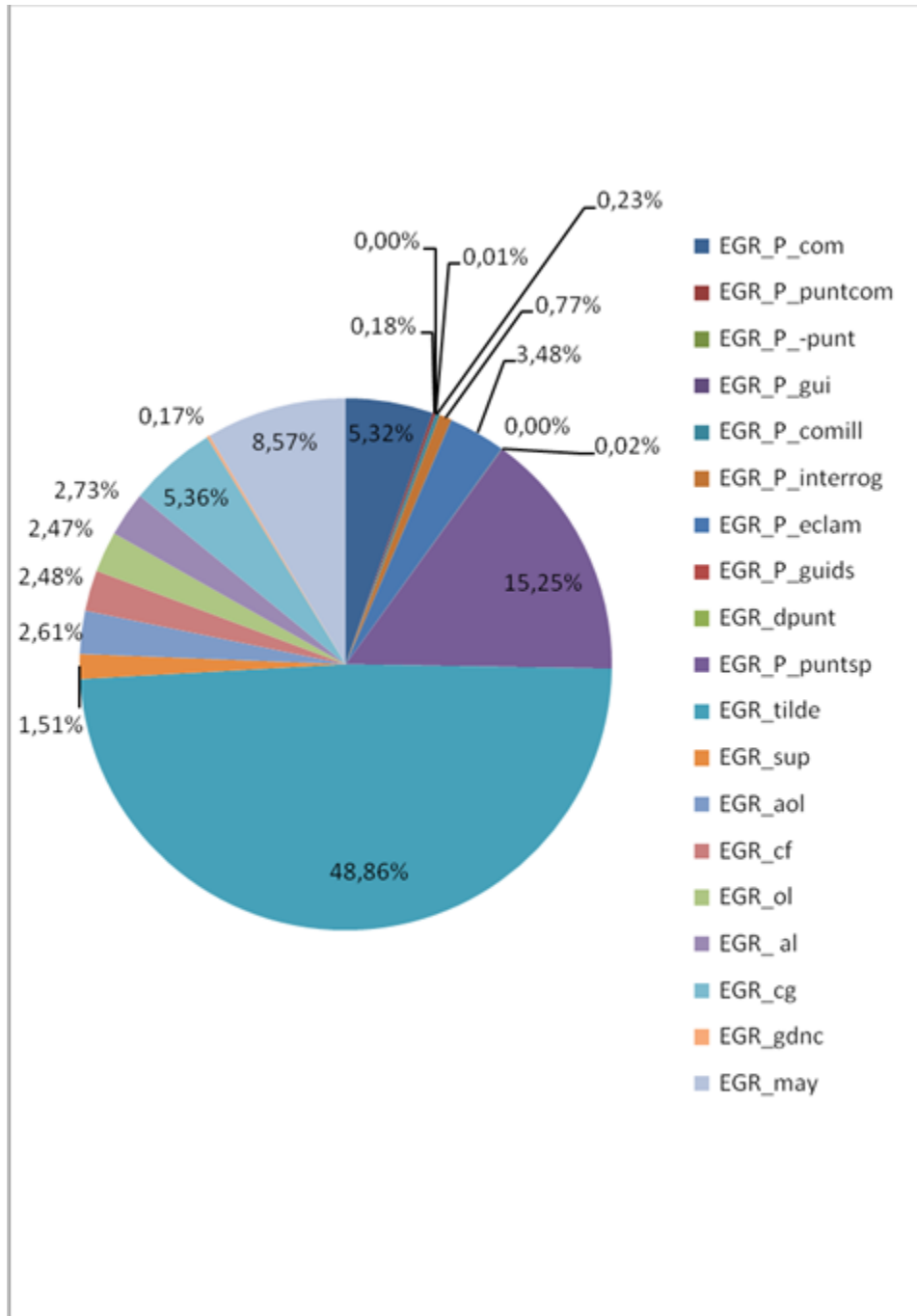
#### 4.2.7. Errores gráficos

En este capítulo tratamos los errores cometidos por: **puntuación y otros signos, tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras, adición de letras, confusión de grafemas para el mismo fonema, grafemas y dígrafos no castellanos, mayúsculas.**



Los 9.895 errores ortográficos y fonéticos registrados representan el 55,50 del total de errores recogidos en las composiciones. Número importante desde el punto de vista cuantitativo.

**FIGURA 27.** Errores gráficos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

Dentro del apartado **puntuación y otros signos de puntuación** observamos los **siguientes porcentajes de error** atendiendo a la **distribución de errores** que hemos señalado.

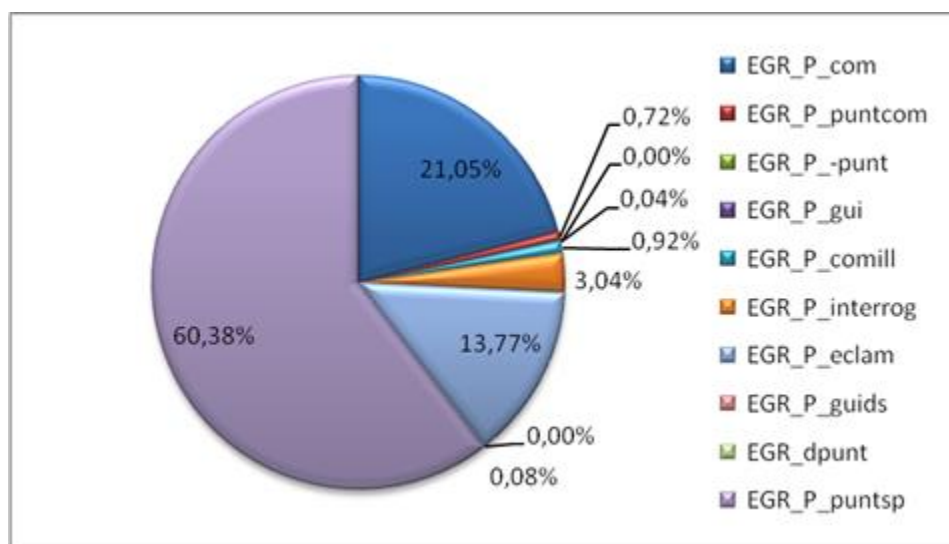
**TABLA 30.** Cifras absolutas y porcentajes de los errores gráficos

ERRORES GRÁFICOS		TOTAL	PORCENTAJE
<b>PUNTUACIÓN Y OTROS SIGNOS</b>	Coma	526	21.05%
	Punto y coma	18	0.72%
	Punto	0	0.00%
	Guión	1	0.04%
	Comillas	23	0.92%
	Signos de interrogación	76	3.04%
	Signos de exclamación	344	13.77%
	El guión y la división silábica	0	0.00%
	Los dos puntos	2	0.08%
	Los puntos suspensivos	1509	60.38%

**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

De los 2.499 errores encontrados en este punto, destacan los errores del uso incorrecto de los puntos suspensivos, la coma y los signos de exclamación en este orden por porcentaje de error. Este número elevado de errores se explica por el desconocimiento por parte del aprendiz de las normas de puntuación.

**FIGURA 28.** Puntuación y otros signos. Número de errores y frecuencia



**FUENTE:** Elaboración propia (2015)

## LAS TILDES

Los errores relacionados con el uso incorrecto del acento ortográfico, bien por omisión elección errónea o adición presentan el 48,86% del total de los errores ortográficos. Suman en total 4.835. La mayoría de los errores presentan usos equivocados donde se confunde la sílaba tónica.

- ❖ A continuación presentamos algunos ejemplos:

### ***Omisión:***

- ❖ oblige
- ❖ esta (verbo estar)
- ❖ despues
- ❖ Ultima
- ❖ futbol
- ❖ ingles
- ❖ titulo
- ❖ me levante
- ❖ limpie
- ❖ pelicula
- ❖ preterito tipico
- ❖ Raul
- ❖ policia
- ❖ ciclon
- ❖ Andalucia
- ❖ Seleccion
- ❖ democratico

### ***Uso incorrecto:***

- ❖ hablarè
- ❖ biblioteca
- ❖ duchè

- ❖ descansè
- ❖ saliò
- ❖ reponedor
- ❖ frió

El desconocimiento por parte de los aprendices respecto a la norma de que la tilde de los monosílabos es una tilde diacrítica, y se utiliza para distinguir palabras que tienen la misma forma pero distinto significado o distinta función gramatical provoca numerosos errores.

- ❖ te (planta para infusiones)
- ❖ se (verbo saber)
- ❖ mas (adverbio de cantidad)
- ❖ mi (pronombre personal)

## SEPARACIÓN Y UNIÓN DE PALABRAS

En cuanto a la **separación y unión de palabras**, encontramos 149 errores. Hay una pérdida de la integridad silábica por desconocimiento:

- ❖ *playas bonitas y **anfi teatros** y edificios históricos*
- ❖ *Creo que **a bajo** no hay espacio para todos*
- ❖ *setenta **porciento** del total de la UE*

Por otra parte observamos numerosos errores por la separación de la conjunción “porque” que introduce causa o motivo:

- ❖ ***por que** corría hacia la condenada*
- ❖ *el mundo entero espera mucho de él **por que** ha prometido cambios*
- ❖ *muy aburrida **por que** el profesor no sabe hablar inglés.*
- ❖ *por supuesto **por que** son los precios muy bajos*

- ❖ *por que* pasaron muchas cosas y no tan hermosas
- ❖ *tuve un objetivo por que* estaba contenta y podría
- ❖ *explicaría por que* las cifras sobre las víctimas
- ❖ *esto en los próximos artículos, por que* merece la pena
- ❖ *ya iré explicando esto en los próximos artículos, por que* merece la pena

Separación incorrecta de los números:

- ❖ *Un viaje inolvidable: veinte dos* personas, tres coches (dos coches de nueve placas
- ❖ *Iraq en un plazo de diez y seis* meses

Contracción del artículo definido:

- ❖ *Entonces hemos ido a el* aeropuerto y hemos esperado
- ❖ *Entonces hemos vuelto a el* hotel a las once
- ❖ *Hemos llegado a el* aeropuerto a las nueve

## ALTERACIÓN DEL ORDEN DE LAS LETRAS

Este apartado presenta un total de 258 errores, siendo los errores más comunes la separación de los pronombres personales de objeto directo e indirecto y los pronombres reflexivos.

- ❖ *quiero le dar* la dirección de mi blog
- ❖ *creído que hoy no puedo me levantar*
- ❖ *Emine invitaron nos* para cenar...
- ❖ *chicos llegaron nos* a casa porque estaba...
- ❖ *Ellos llevaron nos* a Valencia...

## CONFUSIÓN DE FONEMAS

Respecto a la confusión de fonemas son 245 los errores que hemos encontrado referidos a la vacilación en el empleo de los fonemas e/i, o/u, e/a, o/a, e/o y viceversa:

- ❖ kilómetros y tengo que aprovechar al **fundo**
- ❖ Pues, **proferirán** dejar el coche aparcado y caminar
- ❖ la mesa redonda del “G 20” porque se **consider**e
- ❖ Cocin**e**mos juntos comida colombiana, comí demasiado pero fue muy rico
- ❖ algunos amigos al piso de tres **roman**as porque fue el cumpleaños
- ❖ Esta mañana hemos llegado Flor**an**cia
- ❖ Me he emoci**an**ado mucho y me gustaba
- ❖ a tocar un instrument**e**
- ❖ He vuelto a casa a las 9. Hemos **cu**cinado y comido
- ❖ Ayer fuimos a Alz**om**ora para comprar
- ❖ Chicas **cu**cinaron sus tradicional
- ❖ la boda a unos **cu**entos metros bajo tierra
- ❖ Creo que esta situación se encuent**re** en muchos países
- ❖ los amigos de Bélgica, de Turquía, o de Col**um**bia
- ❖ entonces podemos **di**scubrir muchas otras culturas
- ❖ ha dicho nadie, pero ahora ha **lle**mado

Algunos de los errores encuentran su causa en el descuido a la hora de representar gráficamente los fonemas, y se explican por la interferencia de una lengua con la lengua materna o desconocimiento del uso del fonema adecuado.

## OMISIÓN DE LETRAS

- ❖ palabras **cando** no entiendo!
- ❖ **Necesto** el español para trabajar
- ❖ profesora y trabaja en una **escula**
- ❖ los estudiantes **ersmus** van a regresar a sus casas para celebrar las fiestas de navidades...

- ❖ El sábado, por la **mañana**, fuimos al “Nou Camp”
- ❖ muy **important** que los americanos eligieron
- ❖ Por ejemplo las dos **guerras** sin sentido
- ❖ estas noticias yo puedo **comprender** que todo el mundo recorte su presupuesto navideño
- ❖ donde hemos hecho un poco de **ejercicio** físico
- ❖ comer **churos** con chocolate caliente
- ❖ Estoy de vacaciones y **entrado** al tenis con mi coach
- ❖ Primero mi **familia**, mi novio y yo fuimos a visitar
- ❖ los tiroteos que han **occurido** en varias escuelas del país
- ❖ No es de extrañar que España se mantenga **EGR\_ol** como primera
- ❖ La operación **a empezado** este fin de semana en varias discotecas de Castellón y Valencia
- ❖ Microsoft **a rebajado** los precios de su consola
- ❖ No es de extrañar que España se **mantenga**
- ❖ La operación **a empezado** este fin de semana en varias discotecas de Castellón y Valencia
- ❖ No es de extrañar que España **se mantenga** como primera de la clase
- ❖ El tiempo estuvo **excelente**

## ADICIÓN DE LETRAS

- ❖ ahorra
- ❖ Buenas
- ❖ tempranos
- ❖ diferente
- ❖ classe
- ❖ Perro
- ❖ inteligente
- ❖ muy
- ❖ interesante
- ❖ motivo
- ❖ tomamte

- ❖ enstendido
- ❖ constumbres
- ❖ siestaaaaaa
- ❖ interesantes
- ❖ imparcial.
- ❖ pensando
- ❖ prejuicios
- ❖ cansiada
- ❖ professor
- ❖ cientos
- ❖ nuevoooo
- ❖ Publicooo
- ❖ Brusselas
- ❖ collina

### CONFUSIÓN DE GRAFEMAS PARAS EL MISMO FONEMA

Los errores que se suman en el apartado de confusión de grafemas para el mismo fonema suma la cifra de 530 errores.

- ❖ es el centre de industrial lugar que textil empezé
- ❖ Creo que manana no saldrè
- ❖ con ella cada vez y cada circunstanzia diferente
- ❖ lleno y todo el mundo paresia que se sentía bien
- ❖ sábado hemos subido a la cruz en la montana
- ❖ Pero ahorra, los analistas financieros tienen una visión pesimista
- ❖ Esta manana me he levantado muy tarde porque estaba muy cansada
- ❖ Esta mamana nos hemos levantado temprano
- ❖ *Hasta manana en Florancia!*
- ❖ *Luego hemos ido Piazza de Espana para ver*
- ❖ *Hasta manana en Roma*
- ❖ *algunos de ellos pueden hablar espanol y francés*
- ❖ *números de teléfono de gente que son electores potentiales de Obama*



- ❖ *En la parte superior de la montaña hay un casa para experimentar la natura*
- ❖ *Estos hechos son bastante frecuentes en los EE UU,...*
- ❖ *Una cosa importante es que si la jente vestirse...*
- ❖ *Al final hizimos shopping.*
- ❖ *A las quatro yo y İpek fuimos a Alzomora*

## GRAFEMAS Y DÍGRAFOS NO CASTELLANOS

- ❖ *que un dá-a empezo y no va a terminar*
- ❖ *Tiene la nariz pequeña*
- ❖ *carne se suele acompañar de "knedlíky"*
- ❖ *abundan los dulces, como los buñuelos dulces rellenos de frutas*
- ❖ *en el paronama de la narrativa internacional en los últimos años*

## MAYÚCULAS

El número de errores gráficos referidos a **mayúsculas** es significativo: 848 errores.

Encontramos errores en la primera palabra de un escrito y en la que va después de punto seguido o aparte, independientemente de que pueda estar precedida de un signo de apertura de paréntesis, comillas, interrogación o exclamación:

- ❖ *muchas gracias a todos los personas*
- ❖ *hoy es muy importante para mi...*
- ❖ *Tiene talento para todo. está especialmente dotado para las lenguas*

Hay errores en el uso de la minúscula en nombres propios:

- ❖ *Ella escucha música todos los días. Le gusta julio iglesias*
- ❖ *Se llaman esin y sena. esin tiene 25 años*

El nombre específico de calles, espacios urbanos y vías de comunicación y carreteras precisa de mayúscula así como el nombre de establecimientos comerciales. Encontramos errores como:

- ❖ *en la plaza de la **reina** en una terraza soleado*
- ❖ *Esta noche voy a ir a **western***
- ❖ *Ahora voy al **mercadona***

El uso de minúscula en nombres propios de países, continentes, ciudades y localidades se repite en numerosas composiciones.

- ❖ *Por ejemplo, los **estados unidos** tienen una grandísima crisis financiera: mucho desempleo, recesión*
- ❖ *frente de las discotecas de la **comunidad Valenciana**.*
- ❖ *Hoy estoy muy feliz porque mañana voy a volver a **francia***
- ❖ *Galicia hasta las **baleares** pasando por Valencia*
- ❖ *aquí en **alcoy** pasan muy rápidamente*

Uso innecesario de mayúscula

- ❖ *Cuando **Llegamos** a Alicante, hicimos una vuelta*
- ❖ *casi veinte estudiantes erasmus (**Belgas**, **turcos**, **polacos**, **lituanos**,..*

**CAPÍTULO 5**  
**CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este capítulo reflexionaremos acerca de las hipótesis de partida, la consecución de los objetivos, limitaciones y futuras líneas de investigación.

En nuestra investigación partimos de la disciplina de la Lingüística Aplicada, en su autonomía y en su estructura relacionada directamente con la enseñanza de la sociología, análisis del discurso y psicología entre otras disciplinas. Tras definir la Lingüística Aplicada en todas sus vertientes, hemos podido estudiar que media entre el campo teórico y el práctico, es interdisciplinar, y orienta en la resolución de problemas que plantea el uso del lenguaje.

A lo largo de nuestra investigación hemos presentado los diferentes estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde un prisma teórico, hemos expuesto las aportaciones de la Psicolingüística, Sociolingüística y la Etnolingüística en las estrategias de aprendizaje de la lengua española y aportando diversas teorías y definiciones sobre la adquisición de una segunda lengua, atendiendo a los diversos factores comunicativos para un intercambio lingüístico favorable:

- Teorías nativistas: partiendo del hecho de que el aprendizaje de una lengua, es una capacidad innata.
- Teorías ambientalistas: defienden que la lengua se adquiere teniendo en cuenta las relaciones sociales y los diferentes tipos de comunicación en esa relación.
- Teorías interaccionistas: teoría que une ambas teorías expuestas anteriormente. Se basan en los factores innatos de las teorías nativistas y en los factores externos de las teorías ambientalistas para explicar el aprendizaje de una lengua.

Hemos presentado los factores individuales (edad, aptitud, actitud, inteligencia y personalidad), externos (el *input*, el *output* y la instrucción formal) e internos (relacionados con el conocimiento del mundo por parte del individuo)

Las aportaciones de la psicolingüística y de la sociolingüística (etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, el variacionismo y las lenguas en contacto) en la Lingüística Aplicada, introducen el posterior resumen del Análisis Contrastivo y Análisis de Errores e Interlengua.

Dentro del Análisis Contrastivo, debemos destacar la interferencia por la que relaciona los efectos que difieren o se asemejan entre la estructura de la Lengua Materna y la lengua meta se producen en el aprendizaje de la L2. De modo que se basan en una descripción científica de la lengua al ser aprendida y se compara con una descripción paralela de la lengua materna del aprendiz. Respecto al Análisis de Errores, el objetivo es estudiar los errores a partir del desarrollo del concepto de competencia comunicativa, en función de la gradación de entorpecimiento de la comunicación y de la eficacia que produce en el oyente. En cuanto a la Interlengua, se expone la relación directa que tiene la L1 con el aprendizaje de la L2.

El capítulo dos se cierra presentando las diferentes taxonomías y actuales clasificaciones de los errores: clasificación de Graciela Vázquez, clasificación de Isabel Santos y la clasificación de Sonsoles Fernández

En el capítulo tres hemos expuesto la metodología utilizada para identificar, recopilar y clasificar los errores mediante un etiquetado que hemos diseñado. En este capítulo hemos abordado los weblogs, puesto que nuestro corpus es fruto de una actividad realizada en clase mediante esta herramienta de publicación digital y periódica que se realizó durante un cuatrimestre, cuatro días a la semana.

En el capítulo 4, hemos presentado el análisis del corpus así como el procesamiento estadístico de los errores mediante gráficos que nos han permitido observar el índice de error cometido y llegar a su vez a conclusiones cuantitativas y cualitativas del error.

De las composiciones de nuestros alumnos, se han extraído los datos para el corpus. Los aprendices difieren tanto de nivel como de procedencia lingüística. Son estudiantes de español que residen temporalmente en España y son alumnos de los cursos de Español como Lengua Extranjera que se imparten en la Universidad Politécnica de Valencia.

El recuento global de errores de las composiciones suman 17.827 repartidos entre subapartados referidos a errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. La distribución cuantitativa respondería al siguiente orden:

- Errores gráficos: 9.895
- Errores gramaticales: 5.869
- Errores Léxicos: 1.995
- Errores discursivos: 68

Los **errores léxicos** con un total de 1.995 errores, alcanzan un porcentaje del 11,19%. En este apartado analizamos los errores léxicos formales con 793 errores, representando el 39,81%; los errores léxico-semánticos con 715 errores, siendo el 35,89% y los préstamos, con 484 errores, completando el 24,30% del total de errores léxicos.

Los **errores gramaticales** presentan un elevado porcentaje de error, un 32,92% del conjunto de las composiciones, esto es, un total de 5.869 errores. Los errores que hemos estudiado cualitativa y cuantitativamente son los siguientes: paradigmas verbales, que suman 195 errores y que afectan al 3,32%; concordancias, que suman 857 frecuencias de error y representan el 14,60% del total de errores gramaticales; el artículo, con 734 errores, alcanzando un 12,50 %; posesivos, que suman 65 errores y representan un 1,11%; pronombres personales, con un total de 355 errores, marcan un 6,05%; uso de los tiempos verbales, con un total de 1.110 errores, lo que suponen el 18,91% de los errores gramaticales; preposiciones, que cuenta con 1952 errores en las composiciones y marcando el 33,25 % de los errores gramaticales; estructura de la oración, con 291 errores, siendo el 4,96%; elección entre oraciones: coordinación: 123 errores representa el 2,09 % y relación entre oraciones: subordinación con 167 errores, siendo el 2,84% del total de errores gramaticales.

**Errores discursivos:** Suman un total de 68 errores, lo que supone el 0,38% del total de los errores.

**Errores gráficos:** Representan el total de errores ortográficos y fonéticos registrados en el total de las composiciones 9.895 errores, alcanzando con un 55,50% el porcentaje más elevado de error.

La búsqueda de las causas que originan cada error es amplia pero en ocasiones es necesaria para abordar el error de una forma más precisa y favorecer su corrección.

En algunos casos hemos observado que existe proximidad entre la Lengua Materna del aprendiz y la lengua meta (español), hablamos en este caso de Interferencia. En otros casos, el alumno recurre a la hipergeneralización de las normas gramaticales o incluso podemos hablar de estrategias individuales, en las que el aprendiz evade ciertas formas o esquemas lingüísticos, o por el contrario, se arriesga a crear una estructura nueva. El desconocimiento de las normas y como consecuencia el desconocimiento de las excepciones, es otro factor importante que conduce al aprendiz al error. Cuando el alumno es consciente de que ha cometido errores por desconocimiento de la norma, cae en la hipercorrección, de modo que considera que todo es excepción. En los errores léxicos encontramos mecanismos como: generalización de las normas, correlación con lexemas próximos, paráfrasis, uso de hiperónimos, mezcla de registros, formaciones no atestiguadas en español, traducción literal desde la Lengua Materna, analogía del uso de los verbos “ser” y “estar”. En los errores gramaticales las estrategias que se llevan a cabo son: hipergeneralizaciones, simplificaciones, uso de una forma única o selección falsa, analogías con formas próximas, elementos redundantes, omisión de elementos. En los errores discursivos las estrategias giran en torno a la simplificación en cuanto al uso de conectores discursivos, mezcla de registros, brevedad en el contenido y repeticiones que pretenden ser aclaraciones. Por último, en los errores ortográficos observamos mecanismos de neutralización de oposiciones, hipercorrecciones, desconocimiento de las normas, interferencia de la Lengua Materna en grafemas y dígrafos no castellanos.



## 5.1. HIPÓTESIS

Seis hipótesis conforman la presente tesis y partimos de la primera en la que planteamos que aprendemos de nuestros errores y por lo tanto, el error es un hecho positivo y necesario para el aprendizaje. Los alumnos escribieron textos escritos completos en un blog individual y personal realizado en clase. Tanto el diario como el comentario crítico formaban parte del desarrollo de las clases y como consecuencia revisábamos individualmente cada uno de los errores cometidos por el alumno. Hecho que corrobora nuestra primera hipótesis.

Este planteamiento inicial nos llevó a la segunda hipótesis donde tras una búsqueda minuciosa y amplia de la literatura del aprendizaje de segundas lenguas nos permitió constatar que el tratamiento del error y su didáctica ocupan un lugar primordial en los estudios relativos a la adquisición de una segunda lengua y este a su vez nos permitiría afirmar nuestra tercera hipótesis: los errores revelarán el proceso de aprendizaje. Los estudiantes suelen cometer los mismos errores en los mismos estadios del aprendizaje.

De modo que, tomando los principios metodológicos de la lingüística de corpus, aplicamos un método de trabajo que consistió en la recopilación de un corpus escrito de diferentes aprendices y nos proporcionó la evidencia de otra de nuestras hipótesis en la que consideramos que sería un método adecuado para llevar a cabo un etiquetado de errores.

El análisis del corpus nos mostró una visión cuantitativa (cifras absolutas y porcentajes) y un análisis cualitativo que nos ha permitido conocer qué errores son los más comunes y su posible clasificación y etiquetado. Mediante este procedimiento pudimos dar respuesta a las dos últimas hipótesis en las que pretendíamos confirmar que el análisis del corpus proporcionará evidencias sobre los errores y la repetición de los mismos para poder diseñar una taxonomía minuciosa de los errores y por ende, los resultados obtenidos del corpus constituyen una buena base de datos para la investigación y, por lo tanto, para la categorización de los errores.

## 5.2. CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS

Una vez corroborada cada una de las hipótesis que constituyen nuestro trabajo, haremos una breve reflexión sobre los objetivos que nos marcamos a priori, así como su consecución.

Nuestra investigación partió como objetivo principal ser una aportación a la Lingüística Aplicada con relación al Análisis de Errores, a su etiquetado y a su descripción y para la consecución de este objetivo principal, nos fijamos unos objetivos concretos que a continuación pasamos a revisar y a exponer en qué medida se han alcanzado nuestros objetivos.

En lo que hace referencia al proceso de **recopilación y diseño del corpus**:

- El corpus se ha etiquetado siguiendo una amplia clasificación de errores a partir de textos producidos por nuestros alumnos en sus blogs.
- Este corpus está preparado para futuras investigaciones.
- Los diferentes modelos de etiquetado en el análisis de errores nos han permitido obtener una taxonomía más amplia con su correspondiente etiquetado.

Consideramos que hasta este momento no existen antecedentes sobre un etiquetado para el análisis de errores.

El **análisis del corpus** abarcó las siguientes tareas:

- Uso de herramientas informáticas para el etiquetado de errores.
- Extracción de información lingüística general a partir del corpus presentado.
- Diseño de una taxonomía de errores y su etiquetado.
- Observación de qué errores son los más frecuentes, si son comunes en todos los estadios del aprendizaje, si la inseguridad propicia el error, en qué categorías se concentran los errores y qué estructura son las más afectadas

En el análisis lingüístico de los resultados obtenidos, se llevaron a cabo los siguientes objetivos:

- Interpretación cuantitativa y cualitativamente los errores obtenidos en el análisis del corpus.
- Valoración sobre el estado de la cuestión.
- Exponer qué errores son más significativos en el aprendizaje del español.

### **5.3. LIMITACIONES /FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

A medida que avanzamos en el estudio, observamos que la recopilación de datos puede reutilizarse y analizarse en posteriores investigaciones. No solo para analizar cada una de las composiciones sino para extraer de los errores las pertinentes implicaciones didácticas.

A pesar de las limitaciones encontradas en nuestro estudio debido al número elevado de errores que hemos manejado, consideramos que hemos dado respuesta a los objetivos que nos marcamos a priori.

Como futuras líneas de investigación y como punto y seguido de nuestra investigación, podríamos señalar las siguientes:

- ✓ Diseñar una taxonomía a partir de la nuestra que se adapte al ámbito docente y pueda aplicarse en el aula.
- ✓ Utilizar la herramienta de los blogs y las nuevas tecnologías para poder observar los errores que cometen los aprendices de español como segunda lengua y tratar individualmente el error para evitar de este modo su futura fosilización.
- ✓ Observar y trabajar sistemáticamente los procesos, estadios y mecanismos de aprendizaje de una L2 así como dar un tratamiento especial a las estructuras lingüísticas que presentan más dificultad.

- ✓ A partir de cada uno de los errores que presentamos en nuestra taxonomía, crear unas actividades que sirvan como “terapia de errores” con el fin de resolver cada una de las dificultades en el aprendizaje del español como segunda lengua.

# **BIBLIOGRAFÍA**



---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Asención-Delaney, Y, y Collentine, J. (2011). "A Multidimensional Analysis of a Written L2 Spanish Corpus." *Applied Linguistics*, 32(3), pp. 299–322.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bailini, S. (2013). SCIL: A Spanish Corpus of Italian Learners, *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 95, pp. 542–9.
- Bergen, J. J. (1978). *A Simplified Approach for Teaching the Gender of Spanish Nouns*. *Hispania*, 61(4), pp. 865-876.
- Bergen, J. J. (1980). *The Semantics of Gender Contrasts in Spanish*. *Hispania*, 63 (1), pp. 48-57.
- Biber, D, Davies, M, Jones, J. y Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and Written Register Variation in Spanish: A Multi-dimensional Analysis. *Corpora*, 1(1), pp. 1–37.
- Bloomfield, L. [1933] 1964. *Lenguaje*. Alberto Escobar (prol. y bibliografía complementaria), Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bull, W.E. (1965). *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*. Nueva York: Ronald.
- Bull, W.E., Briscoe, A. y Lamadrid, E. (1974). *Spanish for Communication: Level Three*. Boston: Houghton Mifflin
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some recent search findings. *Language Teaching and Linguistics Abstract*, 8, pp. 5-25.

- Burstall, C. (1977). Primary French in the balance. *Foreign Language Annals*, 10, pp. 245-252.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. y Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor: NFER Publishing Co. Ltd.
- Burt, M. y Kiparski, C. (1972). *1'Jie Goaficon. A Repair Manual Jór English*, Newbury Honse Pftiblishers. Massachussets: Rowley.
- Campillos Llanos, L. (2012). La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus. Unpublished PhD thesis. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cestero Mancera, A.M. y. Penadés, I. (2009). Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE). CD-ROM. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Collentine, J., y Asención-Delaney. J. (2010). A Corpus-based Analysis of the Discourse Functions of Ser/Estar+adjective in Three Levels of Spanish FL learners. *Language Learning*, 60(2), pp. 409-445.
- Cook, V. J. (1994). Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second Languages. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridgen University Press. pp. 25-48.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-169.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learns Errors. (Trad. por J. Muñoz) Jordens, Peter / Roberts. Vol. V, 4. pp. 161-170.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratyc Dialects and Error Analysis. *IRAL*, Vol. IX, 2, pp. 147-160. (Trad. española: Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En Juana



- 
- Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp. 63-77.)
- Corder, S.P. (1971). Describing the language learner's language, *CILT Reports and Papers*, 6, pp. 155-173.
- Corder, S.P. (1974). Error analysis. The Edinburg Course in Applied Linguistics, vol 3, London: Oxford University Press, pp. 121-142.
- Corder, S.P. (1977). Simple codes and the course of the learner's initial heuristica hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, pp. 1-10.
- Corder, S.P. (1978). Language distance and magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, pp. 27-36.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1983). A role for the mother tongue, *Language Transfer in Languages Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 18-31.
- Corder, S.P. (1986). *Error Analysis and Interlanguages*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa, pp.10,67-70
- Corder. S.P. (1981). Formal Simplicity and functional simplification. *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Ma.: Newbury House, pp. 105-134.
- Cheng, A.Ch., Lu, H, Ch. y Giannakouros, P. (2008). The Uses of Spanish Copulas by Chinese-speaking Learners in a Free Writing Task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, pp. 301–317.
- Chomsky, N. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist programme*. Cambridge: The Mit Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1959). A review of *B.F. Skinner's Verbal Behaviour*, en *Language Learning*, 35, pp. 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The Mit Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. (Trad. por J. Ferraté). Nueva York: Hartcourt, Brace & World.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Da Silva Sacks, Z. (1975). *A Concept Approach to Spanish*. Nueva York: Harper & Row.
- Dalbor, J.B. (1972). *Beginning College Spanish: From Sounds to Structures*. Nueva York: Random House.
- Díaz, Lourdes. (2007). *Interlengua Española: Estudio de Casos*. Barcelona: Printulibro Intergrup.
- Dinnes Sinding, I. (1971). *Must All Unclassified Spanish Words Be Memorized for Gender*. *Hispania*, 54, pp. 487-492.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press, pp. 138.
- Ebnetter, T. (1982). *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos. p.16.

- Fernández López, S. (1990). Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de las lenguas extranjeras: reflexiones entorno a la enseñanza del español L2. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 8. ISSN 1885-2211
- Fernández Pérez, M. (coord.) (1996). *Avances en Lingüística Aplicada*, Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, pp. 44-48.
- Fries, Ch.(1945). *Teaching and learning English as a Foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1965). Language aptitude, intelligence, and second language achievement. *Journal of Education Psychology*, 56, pp. 191-199.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Gardner, R. C., Smythe P. C. y Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, pp. 305-320.
- Geeslin, K. (2000). A New Approach to the Second Language Acquisition of Copula Choice in Spanish. En *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*, editado por Ronald P. Leow and Cristina Sanz, pp.50–66. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Givón, T. (1971). Historical syntax and synchronic morphology: an archaeologist's field trip. *Chicago Linguistic Society*, 7, pp. 394-415.
- Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. Academic Press. New York.
- Givon, T. (1983). *Topic continuity in Discourse: A quantitative Cross- Language Study*. Amsterrdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Givon, T. (1985). Function, structure and language acquisition en Slobin D. (ed.). *The cross-linguistic study of English acquisition*. Lawrence. N.J., pp.1005-1028.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco-Libros.
- Hatch, E.M. (1978). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, Ma: Newbury House Publishers.
- Ife, A. 2004. The L2 learner corpus: reviewing its potential for the early stages of learning en M. Baynham, A. Deignan and G. White (eds). *Applied Linguistics at the Interface*, pp. 91–103. London: Equinox.
- Klein, W. (1986). *Second langauge acquisition. Cambrige: Cambrige University*.

- Koike, D. (2007). *Spanish Learner Corpus and Exercises*. Austin, Texas: University of Texas.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23, pp. 63-74.
- Krashen, S. (1977). The Monitor Model for Adult Second language Performance. En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York: Regents C., 1977, pp. 152-161. (Trad. española: El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp. 143-152
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press (en español: (1973) *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Trad. de A. Fernández. Madrid. Alcalá.
- Lado, R. [1957] 1992a. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Lado, R. [1957] 1992b. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. En Juana Muñoz Licerias. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 11-27.
- Lado, R. [1957] 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 139-253.
- Lázaro Carreter, F. (1971). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid:Gredos, p.105

- Liceras, J.M. (1992). Hacia un modelo de análisis de la interlengua, en LICERAS, J.M. (Comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Trad. de M. Marcos. Madrid. Madrid: Visor (Lingüística y Conocimiento, 14) pp. 11-27.
- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español como L2 en C.M. Bretones, J.F. Fernández, J.R. Ibáñez, Ma .E. García, Ma .E. Cortés, S. Salaberri, Ma .S. Cruz, N. Perdú y B. Cantizano (eds) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind/La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*, pp. 197–212. Almería: Universidad de Almería.
- Lozano, C. y A. Mendikoetxea. (2013). Learner corpora and second language acquisition: the design and collection of CEDEL2 en A. Díaz-Negrillo, N. Ballier and P. Thompson (eds) *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*, pp. 65–100. Amsterdam: John Benjamins.
- Lu, H. (2010). An annotated Taiwanese Learners. Corpus of Spanish, CATE, *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 6 (2), pp. 297–300.
- Marcos Marín, F. (1983). *Metodología del español como lengua segunda*. Madrid: Alhambra.
- Marcos Marín, F. (2004). Aportaciones de la Lingüística Aplicada. En Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 25-41.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato. J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*: Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp.467-489.

- Mayor Sanchez, J. (2004). Aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una L2, en SANCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 43-68.
- Mayor, J., Suengas, A. y González Marques, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McCauley, J.D. (1968). The Role of Semantics in a Grammar . En E. Bach & R. T.Harms (eds.). *Universals in Linguistic Theory*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, pp.124-169.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mendikoetxea, A. (2013). 'Corpus-based research in second language Spanish' en K.L. Geeslin (ed.) *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, pp. 11–29. Hoboken, New Jersey: Blackwell/John Wiley.
- Mitchell, R., L. Domínguez, M.J. Arche, F. Myles and E. Marsden. (2008). 'SPLLOC: a new database for Spanish second language acquisition research' in L. Roberts, F. Myles and A. David (eds) *EuroSLA Yearbook 8*, pp. 287–304. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid: Ariel, pp.257-308.
- Moreno Fernández, F. (2004). Aportaciones de sociolingüística, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 85-104.

- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Muñoz Licerias, Maxwell, J. D., Laguardia, B., Fernández, Z., Fernández, R. y Díaz, L. (1997). A longitudinal study of Spanish non-native grammars: beyond parameters in A.T. Pérez-Leroux and W.R. Glass (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, pp. 99–132. (Volumen 1: Developing Grammars.) Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.
- Neufeld, G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 163-174.
- Ortega, L. (2000). Understanding Syntactic Complexity: The Measurement of Change in the Syntax of Instructed L2 Spanish Learners. Tesis Doctoral Inédita, University of Hawaii at Manoa.
- Ortega, Lourdes. (2003). Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing. *Applied Linguistics*, 24(4), pp. 492–518.
- Payrató, Ll. (1985). *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat / Curial Edicions Catalanes (Textos i estudis de cultura catalana, 12).
- Payrató, Ll. (1998). *De profesión, lingüista. Panorama de la Lingüística aplicada*, Barcelona: Ariel, p.18.
- Penadés Martínez, I. (coord.) (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores: (español-portugués y español-chino)*, Madrid: Edinumen.
- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in the Child*. Londres: Routledge & Kegan Paul.



- 
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), pp. 186-212.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), pp.186-212. [Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (1988)].
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ramsey, M. M. (1956). *A Textbook of Modern Spanish*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Richards J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, pp. 12-22.
- Richards, J. (1988). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Harlow: Longman.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sajaraara, K. (1988). *Psycholinguistic Models, Second Language Acquisition and Contrastive Analysis*, pp.87-121.
- Sánchez Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. y Pinilla Gómez, R. (2002). *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1991). La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, pp.91-96.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros, p.30.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 391-410.
- Santos Gargallo, I., Bermejo Rubio, I., Derouiche, N., García Oliva, C., Higuera García, M. y Varela Méndez, C. (1998). Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. *Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)*. *Carabela*, anexo al número 43, pp. 3-79.
- Schumann, J. (1976). *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*, *Language Learning*, Vol. 26, 2, pp. 391-408. Traducido en Muñoz Licerias, J. (com., 1992) *La adquisición de lenguas extranjeras*, edit. Visor, pp. 123- 141.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL*, Vol. X, 3, pp. 209-231. (Trad. española: La interlengua. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras* (1992) Madrid: Visor, pp. 79-101.

- Slama-Cazazu, T. (1984). *Linguistique appliquée: une introduction*. La Scuola: Brescia, p. 14.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, pp. 271-285.
- Stern, H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31(4), pp. 304-318
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 338.
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen y J. W. Martin (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swain, M. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, pp. 371-391.
- Swain, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use, en Schmitt, N. Y McCarthy, M. (eds.) (1997): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 156-180.
- Tomiyama, M. (1990). *Gramatical errors Communications breakdown*. Tesol: Quartely, 14, pp.71-81.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- Vez Jeremias, J. M. (1984). *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga: Ágora.

Vez Jeremias, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.

Vez Jeremias, J. M. (2004). Aportaciones De Lingüística Contrastiva, En Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 147-163.

Viëtor, W. (1902). *Die Methodik des neuprachichen unterichts*. Leipzig. B.G.: Teubner.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: N.Y. Linguistic Circle.

## WEBGRAFÍA

Barriocanal, L. (2005). La bitácora en Internet y su uso en clase. IV Congreso Regional TIC (En línea). Burgos. Recuperado de:  
[http://www.diegosiloe.com/portal/easyup/materiales/Comunicacion\\_transicion.pdf](http://www.diegosiloe.com/portal/easyup/materiales/Comunicacion_transicion.pdf).

Davies, Mark. (2002). Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s. Recuperado de:  
<http://www.corpusdelespanol.org>.

De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. (En línea). *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 20. Recuperado de:  
<http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>.

Herrera, F. (2006). *ELE 2.0: aprendizaje constructivo en el aula de español*. Slideshare. Recuperado de:  
<http://www.slideshare.net/FranHerrera/ele-20-aprendizaje-webconstructivoen-el-aula-de-espaol/>.

- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. (En línea). *Revista Telos*. Recuperado de:  
<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>.
- Leslie, S. (2003). Matrix of some uses of blogs in education. (En línea). EdTechPost. Recuperado de:  
<http://www.edtechpost.ca/mt/archive/000393.html>.
- Martín Peris, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lengua. *Antologías didácticas* (CVC), 1, 1-10. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/peris01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm)
- Orihuela, J. L. (2003). Weblogs y Educación. (En línea). *Blogzine*. Recuperado de:  
<http://blogzine.blogalia.com/historias/12440>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. Recuperado de: <http://www.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Robles, R. (2005). Aprendiendo a expresarse con weblogs. *Revista DIM*, 0. Recuperado de: [http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistaDIM/aprendiendo a expresarse con weblogs.doc](http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistaDIM/aprendiendo_a_expresarse_con_weblogs.doc).
- Subirats, C y Ortega, M. (2012). Corpus del español actual. Recuperado de:  
<http://sfncorpora.uab.es/CQPweb/cea/>
- Torres Ríos, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. [Versión en línea]. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*. Recuperado de:  
<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf><http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2255357>

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Revista de Didáctica ELE, 5. Recuperado de:  
<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>

# **ANEXOS**





## ANEXOS I - II

En los anexos en formato electrónico se recoge la siguiente información:

- **Anexo I.** Blogs de Español para extranjeros. Alojado en :

<http://spanishupv.blogspot.com.es/>

Formado por todos los artículos presentados para el comentario crítico que debían realizar los alumnos.

- **Anexo II.** Blogs escritos por los alumnos

Formado por diferentes blogs de alumnos de Español para Extranjeros. Comprende un total de 766 entradas escritas durante un semestre lectivo.