

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Analiza pogrešaka hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika na razini B1 prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike

Studentica: Ivana Devčić

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić – Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, rujan 2016.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Análisis de errores en los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 según el
Marco común europeo de referencia para las lenguas

Estudiante: Ivana Devčić

Tutora: Dra. Mirjana Polić – Bobić

Cotutora: Dra. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2016

ÍNDICE

Sažetak	2
Resumen	3
Abreviaturas	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. ENSEÑANZA DE LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA	6
2.1. Hacia el enfoque comunicativo	6
2.2. Aportaciones básicas al concepto de competencia comunicativa	8
2.2.1. Modelos de competencia comunicativa	10
3. MODELOS DE ANÁLISIS DENTRO DEL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA	13
3.1. Lingüística aplicada	13
3.2. Lingüística contrastiva	14
3.2.1. Análisis contrastivo	15
3.2.2. Análisis de errores	18
3.2.3. La interlengua	20
4. EL CONCEPTO DE ERROR, SU TRATAMIENTO Y CORRECCIÓN EN EL MARCO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	26
4.1. Denominación del error	26
4.2. Evolución del concepto del error y su tratamiento	27
4.3. Corrección de errores	29
4.4. Clasificación de errores	30
4.4.1. Criterio descriptivo	31
4.4.2. Criterio etiológico	32
4.4.3. Criterio pedagógico	33
4.4.4. Criterio gramatical	33
4.4.5. Criterio comunicativo	34
5. LAS INVESTIGACIONES DE LOS ERRORES EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE.....	36
6. ANÁLISIS DE ERRORES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE DEL NIVEL B1 SEGÚN EL <i>MCER</i>	41
6.1. Objetivos de la investigación	41

6.2. Metodología	41
6.2.1. Participantes	42
6.2.2. Instrumentos	43
6.2.2.1. Corpus	43
6.2.2.2. Taxonomía	43
6.2.3. Procedimiento de la investigación	45
6.3. Resultados basados en el criterio lingüístico	46
6.3.1. Distribución de los errores léxicos	49
6.3.2. Distribución de los errores gramaticales	51
6.3.3. Distribución de los errores gráficos	58
6.4. Discusión	59
6.5. Conclusión de la investigación	64
7. CONCLUSIÓN	67
8. BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXO: FICHA	72

SAŽETAK

U teorijskom dijelu rada opisuje se razvojni put komunikacijske kompetencije te se definiraju osnovni koncepti vezani za nju. Navode se različiti modeli komunikacijske kompetencije koji objašnjavaju što ona sve podrazumijeva. Zatim se govori o tri najistaknutija modela analize procesa učenja stranog jezika u okviru primijenjene lingvistike: kontrastivnoj analizi, analizi pogrešaka i međujeziku. Objašnjavaju se stavovi svakog od modela o uzrocima nastajanja pogrešaka, načinima na koje bi se one trebale analizirati, o položaju učenika i profesora u procesu učenja-poučavanja te o njihovom odnosu prema pogreškama. Nakon toga se govori o razlici između pogreške i omaške, o okolnostima razvoja koncepta pogreške te o ispravljanju i vrednovanju pogrešaka s komunikacijskog gledišta. Kao uvod u istraživački dio rada predstavljaju se različiti načini klasifikacije pogrešaka.

U istraživačkom dijelu rada predstavljaju se rezultati analize pogrešaka koje se javljaju u prikupljenom korpusu pismenih uradaka. Rezultati analize, koja je provedena prema lingvističkom kriteriju, uspoređuju se s rezultatima prethodnih istraživanjima na istom polju kako bi se utvrdilo postoje li pravilnosti s obzirom na učestalost određenih vrsta pogrešaka kod hrvatski učenika španjolskog kao stranog jezika na razini B1.

Ključne riječi: analiza pogrešaka, komunikacijska kompetencija, španjolski kao strani jezik (ELE), B1

RESUMEN

En la parte teórica de esta tesina se describe el desarrollo de la competencia comunicativa y se definen los conceptos básicos relacionados con ella. Se introducen diferentes modelos de competencia comunicativa que explican de qué se compone la misma. A continuación, se habla de los tres modelos más destacados de análisis del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la lingüística aplicada: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua. Se explican las actitudes de estos modelos frente a las causas de los errores, los métodos en los que estos errores deberían ser analizados, la posición de los estudiantes y los profesores en el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras y los puntos de vista de los mismos en cuanto a los errores. Finalmente, se determina la diferencia entre los errores y las faltas y se entra en más detalle al respecto de las circunstancias del desarrollo del concepto de error y su corrección y evaluación desde la perspectiva comunicativa. Como introducción a la parte investigadora de la tesina, se presentan diversas posibles clasificaciones de los errores.

En la parte de investigación de la tesina se presentan los resultados del análisis de errores que aparecen en el *corpus* de trabajos escritos recogidos. Los resultados del análisis, que se hizo siguiendo el criterio lingüístico, se comparan con los de las investigaciones anteriores en el mismo campo, con el objetivo de determinar si existen ciertos patrones regulares en cuanto a la frecuencia con la que determinados errores aparecen en los estudiantes croatas de ELE del nivel B1.

Palabras clave: análisis de errores, competencia comunicativa, español como lengua extranjera (ELE), B1

ABREVIATURAS

En esta tesina se utilizaron las siguientes abreviaturas:

AC: análisis contrastivo

AE: análisis de errores

ELE: español como lengua extranjera

IL: interlengua

L1: lengua materna

L2: segunda lengua

L3: tercera lengua

LA: lingüística aplicada

LC: lingüística contrastiva

LM: lengua meta

MCER: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera ha existido siempre. Durante décadas, el estudio de la lengua se consideraba como una tarea esencialmente filológica, lo que significa que su objetivo principal era la lectura e interpretación de textos escritos. Sin embargo, a principios del siglo XX se vio prosperar un cambio importante en la manera de ver la lengua. Se trata de la época de intensificación de las relaciones internacionales en forma de guerras, grandes movimientos de población y desarrollo del comercio internacional, lo que resultó en grandes cambios en todos los aspectos de la vida humana. En el campo lingüístico, esos cambios aparecieron en forma de nuevas alternativas metodológicas, nuevas técnicas y recursos didácticos. Todos estos cambios culturales, sociales, políticos y económicos condujeron a una actitud más práctica hacia la lengua y a una enseñanza que empezaba a tener en cuenta las necesidades comunicativas del momento. La lengua ha dejado de ser vista como una curiosidad filológica, para ser vista como una realidad activa y muy útil. Precisamente a la luz de estas nuevas visiones sobre la lengua queremos construir la parte teórica de esta tesina y llevar a cabo nuestra investigación.

En la parte introductoria teórica de la tesina presentamos algunos conceptos básicos: el análisis contrastivo, el análisis de errores, la interlengua, el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa. Puesto que nuestra investigación está basada en la metodología del AE, hemos considerado necesario explicar su posición dentro de la lingüística aplicada, junto con los modelos que la preceden y que surgen después. También nos ocuparemos del concepto de error y diversos criterios de la clasificación de los mismos. Además, consideramos importante tratar los conceptos de competencia comunicativa y el enfoque comunicativo, que resultan ser dos conceptos básicos en la lingüística de nuestra época. Por consiguiente, nos ocuparemos del efecto que tienen los errores en el proceso comunicativo.

La parte investigadora de la tesina se centra en el análisis de errores y estudio de la interlengua de los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 según el *MCER*. La investigación abarca los sistemas léxico, gramatical y gráfico de la lengua. Ese espectro amplio se debe a nuestro deseo de ofrecer una visión lo más completa de los obstáculos más significativos que encuentran los estudiantes en su camino hacia la adquisición de la L2. Los resultados luego se compararán con los resultados de estudios similares y se analizarán brevemente desde una perspectiva comunicativa que, según creemos, arroja una nueva luz positiva sobre el concepto de error y su gravedad y nos sirve para determinar en qué medida los errores en realidad afectan la comunicación.

2. ENSEÑANZA DE LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

Empezamos nuestro acercamiento al tema de este trabajo con la descripción de los cambios en el campo lingüístico que resultaron en el desarrollo del enfoque comunicativo, uno de los aspectos más importantes en la enseñanza contemporánea. Debido a su carácter interdisciplinar, es muy difícil presentar sus características de manera concisa. No obstante, nuestra intención es resumir las aportaciones básicas que han contribuido a la aproximación al enfoque comunicativo y el descubrimiento de la importancia de la competencia comunicativa. Al mismo tiempo, trataremos de investigar qué cambios, tanto en la teoría como en la práctica, ha provocado la irrupción del enfoque comunicativo y la competencia comunicativa en la escena lingüística.

2.1. Hacia un enfoque comunicativo

El primer gran avance en el campo de la lingüística del siglo pasado, se produce en las décadas de los 20 y los 30 con la introducción del *estructuralismo*. Muy importantes para el desarrollo de esta corriente fueron las aportaciones de Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield, que, según Vez Jeremías (2004), sintetizan las características definitorias del *estructuralismo*. La primera de ellas es el rechazo de la filología, puesto que la realidad de la lengua se encuentra en la palabra hablada, y no en los textos escritos. La segunda es la concepción de la lengua como una estructura de estructuras: de un nivel inferior se pasa a un nivel superior. Según los postulados estructuralistas, la lengua se concibe como un sistema cerrado de signos, y el aprendizaje como apropiación lingüística consecuencia de un proceso mecánico de repetición e imitación. La preocupación central es la gramática, que ya no tiene una finalidad prescriptiva, sino descriptiva¹.

A la hora de llevar a la práctica esta nueva teoría de aprendizaje, han sido varios los métodos de enseñanza implementados en el aula durante esta primera mitad del siglo XX, entre los que destacamos el método de gramática y traducción, el método directo, o el método audiolingual. A pesar de sus diferencias, todos presentan ciertas actitudes comunes. Se interesan más por la forma que por el uso de la lengua. Además, el alumno resulta ser pasivo y tiene un

¹ Hasta entonces, la gramática se consideraba como un instrumento para hablar y escribir correctamente la lengua, pero ahora se insiste en profundizar en ese conocimiento y descubrir cómo funciona el sistema gramático.

papel marginal en el proceso de aprendizaje-enseñanza, mientras que el factor esencial y el verdadero protagonista es el profesor. La lengua aparece descontextualizada, y de los alumnos se espera que aprenden reglas y palabras aisladas, siguiendo los postulados del *conductismo*, que se basa en la oposición entre estímulo y respuesta (Santos Gargallo, 2009).

A mediados del siglo pasado, el curso del desarrollo de la lingüística da un giro notable hacia el *cognitivismo* (*mentalismo*), un modelo psicológico opuesto al *conductismo*, según el cual el aprendizaje no supone formación de hábitos, sino formulación de hipótesis sobre cómo funciona la lengua y la comprobación de esas hipótesis en usos comunicativos (Fernández, 1997). N. Chomsky, sin duda uno de los representantes del *cognitivismo* más destacados, critica el *conductismo* por excluir el potencial cognitivo y creativo de la persona que aprende, cuya importancia él defendía. El *cognitivismo* pone de relieve que los seres humanos pensamos y nos expresamos, y no solo repetimos (Arcos Pavón, 2009).

Según las palabras de Hornberger (1989), la teoría *chomskiana* es la que introduce el concepto de competencia, como parte de la dicotomía entre la competencia lingüística y la actuación lingüística. La competencia supone el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, mientras que la actuación se refiere al uso real de la lengua en determinados contextos y situaciones. A Chomsky le preocupa el primer aspecto, pero no el segundo, dado que no está interesado en el uso del lenguaje. En realidad, no está interesado en el lenguaje como tal en su totalidad², sino estrictamente en la gramática. De aquí proviene la diferencia entre la noción *chomskiana* de competencia como conocimiento puramente lingüístico, y la noción interdisciplinaria de la misma que ya tenían algunos lingüistas de la época y que todavía hoy tenemos.

Uno de los lingüistas de la época que encontró problemático el uso que Chomsky hacía de los términos *competencia* y *actuación* fue D. Hymes, quien reacciona ante lo que él considera el reduccionismo que implica la teoría chomskiana³. Según Hymes (1972), esta teoría puede servir para explicar aspectos sintácticos de la lengua, pero no puede servir de base para una teoría general de la misma. La postura de Hymes, en realidad, anuncia una nueva corriente que irrumpe en el campo de la lingüística en los años setenta. Los cambios que lleva consigo se

² Por lo que a Chomsky respecta, como él mismo dice, “el lenguaje es un concepto derivado y quizá no demasiado interesante” (Chomsky, 1980:90, en Widdowson, 1989:84).

³ Según Hornberger (1989:49), este reduccionismo se manifiesta en lo siguiente: “la perspectiva de competencia parece estar limitada al incluir solo competencia gramatical (...); y, por otro lado, la perspectiva de actuación parece estar limitada al referirse solo al uso de la lengua del hablante oyente como afectada por <limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés y errores> (Chomsky, 1965:3)”. El concepto de actuación concebido así “omite casi todo de la importancia sociocultural” (Hymes, 1972:36).

manifiestan en el desplazamiento del foco de atención desde la lengua en sí y su estructura gramatical hacia los usuarios de la lengua y sus necesidades comunicativas. Este nuevo cambio de perspectiva resulta en la sustitución del concepto *chomskiano* de competencia lingüística por el de competencia comunicativa, término acuñado por el mismo Hymes.

De esta manera, el desarrollo de la noción de competencia comunicativa fue una reacción contra la limitada definición de la competencia lingüística propuesta originalmente por Chomsky. Para Chomsky, la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje; es el conocimiento de “un sistema de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las que el lenguaje simplemente sirve de evidencia” (Widdowson, 1989:84). Hymes amplía el concepto *chomskiano* de competencia, de manera que incluye el conocimiento de otros aspectos del lenguaje, además de la gramática, y enfatiza la importancia de la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. Es decir, mientras que para Chomsky la competencia es conocimiento, para Hymes la competencia se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad.

2.2. Aportaciones básicas al concepto de competencia comunicativa

Conforme la definición de Hymes (1972), la competencia comunicativa comprende tanto el conocimiento de las reglas lingüísticas como el conocimiento del uso de estas reglas para comunicar significados apropiados al contexto comunicativo en el que han sido producidos. La aplicación de este concepto al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas implica un cambio de orientación. La lengua ya no se ve como un sistema descontextualizado; empieza a valorarse, en primer lugar, en términos de su función comunicativa. Se despierta el interés por los aspectos pragmáticos de la lengua: para qué sirve, cómo la usamos, qué hacemos cuando hablamos, etc. A partir de los años setenta, como observa Vez Jeremías (2004), se desarrolla paulatinamente una didáctica del aprendizaje orientada en el estudiante. El interés se pone en el sujeto de aprendizaje, sus métodos, estrategias, motivaciones, expectativas y necesidades comunicativas, y todo esto con el objetivo de lograr la autonomía en el aprendizaje. El enseñante ya no es la figura central, si bien no desaparece, convirtiéndose en un mentor o colaborador cuya tarea es facilitar el proceso de aprendizaje.

Vázquez (1999) enfatiza otra diferencia fundamental entre el nuevo enfoque comunicativo y los métodos anteriores en cuanto a sus objetivos finales. Mientras que los últimos aspiraban a la precisión gramatical, el enfoque comunicativo aspira a la habilidad para entender y hacerse entender en una situación comunicativa dada. Esto no quiere decir que el

componente gramatical haya sido rechazado, sino que ya no se presenta de forma tan explícita como antes. La gramática sigue teniendo su lugar⁴, pero esta vez junto a otros componentes (sociocultural, estratégico, pragmático, funcional, discursivo) que el enfoque comunicativo integra de forma interdisciplinar. La orientación comunicativa parte de la postura que “solo estaremos ante un individuo competente en una lengua segunda o extranjera cuando sea capaz de expresar y entender ideas, sentimientos, emociones, etc., respetando las normas pragmáticas, culturales y lingüísticas de dicha comunidad de hablantes” (Santos Gargallo, 1999:29).

Según Hymes (1972, en Hornberger, 1989), la competencia comunicativa está definida por cuatro factores:

1. el *grado de posibilidad*: se refiere a lo que es posible según el conocimiento que el individuo tiene del sistema lingüístico.

2. el *grado de factibilidad*: las expresiones deben ser posibles de acuerdo con la capacidad psicolingüística del individuo (limitaciones de edad, formación, memoria, fatiga...). Aunque sintácticamente correctas, las expresiones no siempre resultan necesariamente posibles.

3. el *grado de adecuación*: el acto lingüístico debe estar de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce. El contexto se refiere a las características del escenario, los participantes, los fines, el género del acontecimiento, etc.

4. el *grado de ocurrencia*: incluye tanto lo que puede ser posible, factible y conveniente, aunque no se lleve a cabo, como lo que no es posible, factible o conveniente, pero se lleva a cabo. Por ejemplo, no tiene sentido que un estudiante de una lengua extranjera de respuestas a ciertas preguntas en forma de oraciones completas, cuando los hablantes nativos de esa misma lengua siempre contestan con escuetos sí o no.

Estos cuatro factores pueden ser reformulados como *competencia gramatical* (el parámetro de la posibilidad) por un lado y *competencia pragmática* (los otros tres parámetros) por otro. El modelo de Hymes ha sido criticado a menudo por ser incomprensible o impreciso. Con el transcurso del tiempo y la llegada de nuevas influencias en el campo lingüístico, el modelo ha sido redefinido por varios lingüistas, cada uno de ellos creando modelos con sus propias características. A continuación, revisaremos los conceptos básicos de algunos de estos modelos más conocidos e influyentes.

⁴ En cuanto a la gramática, Llobera (1995) menciona algunos cambios que, según él, convendría introducir: la gramática debería ser vista como algo impredecible y abierto frente a su caracterización como algo cerrado y predecible; debería ser interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; se debería enseñar en forma de provisión de principios generales y no de reglas específicas. Llobera aboga por la comprensión en vez de la memorización.

2.2.1. Modelos de competencia comunicativa

a) El modelo de Canale y Swain (1980), Canale (1983)

De todas las clasificaciones de la competencia comunicativa, tal vez la más ampliamente aceptada es la propuesta por Canale y Swain (1980, en Canale, 1983), que luego ha sido complementada por el mismo Canale (1983). Según esta última versión, la competencia comunicativa consta de cuatro áreas principales de conocimiento y habilidad. La subcompetencia *gramatical* implica el dominio de todos los subsistemas del código (morfosintáctico, fonético, fonológico, léxico-semántico). Se trata del conocimiento y capacidad de usar correctamente los elementos del sistema lingüístico, que incluyen “vocabulario, formación de palabras, formación de oraciones, pronunciación, deletreo y semántica lingüística” (Canale, 1983:7, en Hornberger, 1989:49).⁵

Otro gran componente de la competencia comunicativa es la subcompetencia *sociolingüística*⁶, referida al uso apropiado de la lengua según el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación. Esta subcompetencia resulta muy útil en diferentes situaciones como, por ejemplo, cuando queremos llevar a cabo una conversación (como iniciarla y concluirla, u organizar los turnos de habla), cuando intentamos adaptar nuestro lenguaje a diferentes registros o dialectos, cuando bromeamos, cuando queremos argumentar algo de una manera socialmente aceptable, o nos enfrentamos a restricciones temáticas impuestas por determinadas situaciones sociales.

En el caso de que una de las subcompetencias previamente mencionadas no funcione, la comunicación se establece con la ayuda de la subcompetencia *estratégica*. Esta está compuesta por “las estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos en la comunicación debidos a variables en la realización o a una competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980:30, en Bachman, 1990:120). Ante una situación de ruptura de comunicación, el hablante puede hacer uso de varias estrategias compensatorias: paráfrasis, cambio de código, generalización, transferencia de la L1 o L3,

⁵W. Rutherford (1987) introduce algunas propuestas sobre cómo debería ejecutarse el desarrollo de la competencia gramatical en el aula, citadas por Llobera (1995): a la gramática organizada por el profesor opone la organizada conjuntamente por el profesor y los alumnos; al aprendizaje de las estructuras lingüísticas opone las operaciones lingüísticas; en vez de presentar la gramática linealmente, propone la presentación cíclica de la misma; opone a la visión exhaustiva de la gramática, una visión selectiva.

⁶Canale (1983) menciona la tendencia en varios programas de aprendizaje de segundas lenguas a tratar la competencia sociolingüística como si fuese menos importante que la competencia gramatical, expresando su desacuerdo con la misma. Canale no comparte la opinión de que “la corrección gramatical de las expresiones sea más importante que la adecuación de estas en la comunicación real” (*ibid.*, p.67). Enfatiza la importancia de la competencia sociolingüística en la interpretación de enunciados en los casos en los que lo que se quiere decir no queda claro por el significado literal de las expresiones utilizadas.

acuñación de palabras, traducción literal, petición de ayuda, evasión del tema o, en el caso más desesperado, abandono total del mensaje.

La nueva aportación de Canale al modelo de competencia comunicativa, que diseñó junto con Swain en 1980, se manifiesta precisamente en la introducción de la cuarta subcompetencia, la *discursiva*. Se define como “dominio de cómo combinar las formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito unificado en distintos géneros⁷” (Canale, 1983:9, en Hornberger, 1989:49). La unificación de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia⁸ en el significado.

b) **Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996)**

Bachman (1990:107) se refiere al concepto de competencia comunicativa como “habilidad lingüística comunicativa”, y la describe como compuesta de “conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado”. De esta forma, define dos grandes áreas de competencia comunicativa: la competencia *organizativa* y la competencia *pragmática*. La competencia *organizativa* comprende las habilidades relacionadas con el dominio de la estructura formal de la lengua y se subdivide en competencia *gramatical* y competencia *textual* (análoga a la competencia discursiva de Canale). La competencia *pragmática*, por otro lado, se ocupa de la relación que existe entre las oraciones que produce el hablante y las funciones que intenta realizar con esas oraciones. Se subdivide en competencia *ilocutiva* (el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables) y competencia *sociolingüística* (el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado).

En el modelo revisado, Bachman y Palmer (1996, en De Vega Díez, 2013) también mencionan la competencia *estratégica*, pero independientemente de la competencia organizativa y de la competencia pragmática. Esta es precisamente la diferencia más notable de este modelo, ya que la competencia estratégica es percibida como capacidad general de los seres humanos para adoptar ciertos comportamientos, y no como un componente propio de la competencia comunicativa. Bachman y Palmer definen la competencia estratégica como una serie de componentes metacognitivos que ayudan al usuario a fijar los objetivos de

⁷ Por género se entiende el tipo de texto (ensayo, narración, artículo científico, anécdota, carta comercial, etc.).

⁸ La cohesión implica el modo en que las frases y oraciones se unen estructuralmente, mientras que la coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados dentro de un texto (Canale, 1983).

comunicación, evaluar las fuentes comunicativas y planificar como utilizar el conocimiento lingüístico y otros componentes que intervienen en el proceso del uso del lenguaje, con el fin de alcanzar con éxito el objetivo deseado (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007).

c) *MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002))*

Según el modelo del *MCER* (2002), la competencia comunicativa se divide en tres componentes principales. La competencia *lingüística* se refiere al conocimiento y la capacidad de utilizar las fuentes lingüísticas para poder producir mensajes bien estructurados. La competencia *sociolingüística* comprende las destrezas y el conocimiento necesarios para poder abordar la dimensión social del uso de la lengua. Se manifiesta en el uso de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, diferentes registros, dialectos y acentos. La competencia *pragmática* está compuesta por dos subcompetencias: la *discursiva* y la *funcional*. La competencia estratégica no se menciona como parte de la competencia comunicativa.

En general, el modelo revisado de Canale (1983) y el modelo revisado de Bachman y Palmer (1996, en De Vega Díez, 2013) son similares hasta cierto punto. En ambos se mencionan la subcompetencia gramatical, sociolingüística y estratégica, mientras que la subcompetencia discursiva de Canale se corresponde con la subcompetencia textual en Bachman y Palmer. La única diferencia se refleja en la subcompetencia ilocutiva que introducen Bachman y Palmer, y que se refiere al conocimiento de las convenciones pragmáticas que asegura que las funciones que uno intenta realizar con sus oraciones sean ejecutadas de manera adecuada y comprensible. Esta correspondencia entre las funciones deseadas y funciones realizadas es, sin duda, muy importante, y es un aspecto que Canale no destaca en su modelo revisado. Consecuentemente, el modelo de Bachman y Palmer resulta ser más complejo, pero al mismo tiempo más comprensible, y es el modelo que nosotros elegiríamos como base a la hora de hacer un análisis más detallado de la teoría de la competencia comunicativa. En nuestra opinión, el tercer modelo, el modelo de *MCER* (2002), tiene una gran desventaja al no mencionar la competencia estratégica que es, desde nuestro punto de vista, una competencia muy importante que no merece ser descuidada.

3. MODELOS DE ANÁLISIS DENTRO DEL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Los cambios sociales, culturales, económicos y políticos de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX llevaron el interés por el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras a un nuevo nivel. Esos cambios motivaron alteraciones en la forma de entender el lenguaje y en la manera de enseñarlo. Conforme ha cambiado la visión de la lengua (desde el estructuralismo y conductismo hacia el cognitivismo y, finalmente, el enfoque comunicativo), también se han desarrollado varios modelos de análisis de esa misma lengua. Uno de estos modelos, el análisis de errores, sirve como base de la investigación que forma parte de esta tesina.

A continuación, entraremos en más detalle a respecto de las características de estos modelos y su posición dentro del marco de la lingüística aplicada. Situaremos los parámetros de la lingüística contrastiva a la luz de la lingüística aplicada, y desde ellos estableceremos los marcos teóricos y prácticos de los tres modelos más destacados: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Cada uno de estos tres modelos difiere en cuanto a los principios metodológicos en que se basa, en los resultados y en sus implicaciones didácticas.

3.1. Lingüística aplicada

La acuñación del término de *lingüística aplicada* se fecha alrededor de 1940, y la misma fue reconocida como disciplina independiente por la Universidad de Michigan en 1946. La fundamentación conceptual de esta disciplina ha sido llevada a cabo por varios lingüistas renombrados, entre los que Santos Gargallo (1999) destaca a C. Fries, R. Lado, S. P. Corder, T. Slama Cazacu; y en el ámbito hispánico, J. M. Vez Jeremías, J. Sánchez Lobato, F. A. Marcos Marín y M. Fernández Pérez.

La lingüística aplicada (LA) se define como “disciplina científica que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y su objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística” (Santos Gargallo, 2009:21). En otras palabras, se trata de un “mediador entre la actividad teórica y la práctica” (Kaplan, 1980, *ibid.*), puesto que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, pero se orienta principalmente a la resolución de problemas lingüísticos concretos que surgen en el uso del lenguaje.

Los avances en el campo de la lingüística y de la psicología y la complejidad intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua obligaron a la LA a interactuar con otras disciplinas, cuyas aportaciones resultaron importantes: la psicolingüística, la sociolingüística, la etnología de la comunicación, la pragmática, el análisis del discurso y las ciencias de la educación. Esto es lo que Sánchez Lobato y Marcos Marín (1988, en Lacorte, 2007) llaman *camino viejos* (enseñanza de la lengua, traducción e interpretación) y *nuevos* (detección y corrección de anomalías en el uso de la lengua, desarrollo de sistemas de detección de errores en el campo informático, corrección y tratamiento de textos, traducción asistida por ordenador, análisis y síntesis del habla) de la LA. No obstante, a pesar de su carácter interdisciplinar, sus áreas de estudio más importante siguen siendo el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua.

3.2. Lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva (LC) surgió a finales de los años cuarenta del siglo pasado. Se trata de una subdisciplina de la lingüística aplicada, que busca describir las características similares y conflictivas entre las lenguas con el objetivo de “crear una gramática contrastiva que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 2009:27)⁹.

Dentro del marco de la LC, destacan los tres grandes corrientes en los modelos de análisis ya mencionados: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la interlengua (IL). A pesar de su idiosincrasia, puesto que cada modelo tiene su propia metodología, diferentes implicaciones pedagógicas en que se basa y sus propios resultados en la práctica, los tres modelos tienen un objetivo común: facilitar el proceso de aprendizaje de una L2. Es más, el paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior, sino son considerados como “eslabones de una misma cadena” (Santos Gargallo, 2009:30), y cada modelo representa una progresión con respecto al modelo precedente, tratando de reconocer sus puntos débiles y ofrecer soluciones adecuadas.

⁹ Santos Gargallo (2009) menciona dos tipos de LC; la LC *teórica* y la LC *práctica*. Ambas se centran en el contraste de dos o más sistemas lingüísticos, pero diferencian en los objetivos. Mientras la LC *teórica* pretende aportar nuevos datos relacionados con los universales lingüísticos, la LC *práctica* se interesa por los efectos que las diferencias entre los sistemas lingüísticos en cuestión producen en el proceso de aprendizaje.

En los siguientes capítulos, analizaremos detalladamente la evolución, los procedimientos, las técnicas y los conceptos en los que se basan los tres modelos de investigación: AC, AE e IL.

3.2.1. Análisis contrastivo

Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, surge una gran necesidad de aprender las lenguas extranjeras para poder comunicarse con aliados y enemigos. De hecho, lo que urgía era la enseñanza de la lengua hablada. Como los métodos anteriores (el método gramatical, el método directo, etc.) resultaron ser ineficaces para esa causa, los lingüistas y profesores de lenguas se vieron obligados a revisar las técnicas existentes de instrucción y encontrar nuevas alternativas metodológicas. En este contexto sociocultural nace el AC. Según Arcos Pavón (2008), los lingüistas que tuvieron un papel crucial en el desarrollo de los planteamientos del AC son C. Fries y R. Lado, quien fue el que sintetizó las ideas anteriores y desarrolló la metodología del AC. Según las palabras de Fernández (1997), esta nueva corriente de investigación nace con la intención de convertirse en un método revolucionario cuyo uso resultaría en la eliminación de los errores en general.

Hipótesis del AC

Como ya se ha observado (Alexopoulou, 2010), el AC está basado en la convicción de que todas las dificultades que se enfrentan en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y todos los errores que se producen en este camino pueden ser previstos, de manera que se haga una comparación sistemática de las dos lenguas involucradas en el proceso, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), en todos los niveles de sus estructuras: fonológico, gramatical, léxico y cultural. Esta contrastación lingüística servirá para identificar las similitudes y las diferencias entre la L1 y la L2 del aprendiz y en ella descansa la clave para facilitar o dificultar el aprendizaje de una segunda lengua.

Para entender mejor el porqué de la contrastación, resulta básico mencionar el concepto de *interferencia* y enfatizar su importancia para esta corriente. En general, se trata del efecto que tiene la lengua nativa sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje. De hecho, el AC se fundamenta en la hipótesis de que, como afirma Arcos Pavón (2008), la interferencia es la única causa de los problemas con los que se enfrentan los estudiantes de una lengua extranjera y la fuente de todos los errores que cometen. Se trata de un “fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)” (Santos Gargallo, 2009:17). Si los rasgos en cuestión

son diferentes en ambas lenguas, se producirá una interferencia o transferencia negativa y se generarán errores; si las estructuras se parecen entre sí, se producirá una transferencia positiva, lo que facilitará el aprendizaje.

Por consiguiente, es muy importante detectar los rasgos en los que dichas lenguas difieren. Lo más probable es que esas serán las áreas de dificultad y haya que poner énfasis en ellas, ya que constituyen campos propicios para la transferencia negativa. Evitando esos campos propicios, se evitarían los errores. Además, los resultados de la contrastación de la L1 y la L2 servirán para la preparación de nuevos materiales didácticos y para que los profesores de lenguas sepan mejor cómo orientar la instrucción, en qué aspectos poner más énfasis y cuáles eludir.

Desde un punto de vista psicolingüístico, el AC se basa en el *conductismo* de Skinner y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según los postulados del conductismo, la adquisición de la L1 se realiza a través de la imitación de las producciones de los adultos a las que los niños están expuestos (estímulo-respuesta). Si la respuesta del niño es correcta, se logra un refuerzo positivo que repetido genera hábitos. Fernández (1997) recalca que lo mismo ocurre en el proceso de adquisición de una L2, donde se crean los hábitos propios de esa nueva lengua. Si el viejo hábito de la lengua nativa y el nuevo hábito de la lengua meta resultan similares, el aprendizaje se facilitará; sin embargo, si los hábitos difieren entre sí, entrarán en conflicto.

Estudios contrastivos

En su período más productivo, el modelo del AC contaba con el apoyo de lingüistas de todo el mundo. Como resultado, en los años 60 surgieron varios estudios de contraste entre pares de lenguas, entre los que Santos Gargallo (2009) destaca los siguientes proyectos: polaco (J. Fisiak), rumano (D. Chitoran), húngaro (D. L. Dezló), PAKS (alemán, G. Nickel) y yugoslavo (R. Filipović). En todos ellos se utilizó el inglés como lengua base. Su objetivo final era la creación de una gramática pedagógica (Gp) que se basaría en las descripciones de las gramáticas de las lenguas comparadas (G1 y G2).

Siendo el croata la lengua materna de los estudiantes cuyos errores son el objeto de análisis de esta tesina, aquí solo se mencionarán algunos detalles sobre el proyecto del profesor Filipović. Según palabras de Santos Gargallo (2009), su objetivo principal fue analizar las similitudes y diferencias entre el serbocroata y el inglés en todos los niveles de la lengua, con el fin de mejorar los métodos de instrucción en la enseñanza del inglés a personas cuya lengua nativa fuera el serbocroata. Sin embargo, Filipović consideró que un estudio propiamente

contrastivo resultaría incompleto, así que recomendó un trabajo paralelo con los modelos de análisis contrastivo y análisis de errores (una combinación de estructuralismo y generativismo), aceptando que la interferencia con la lengua nativa no era la única fuente de errores. De alguna manera, Filipović presagió la futura tendencia de la mayoría de los lingüistas hacia el AC. Por consiguiente, no sorprende que el proyecto serbocroata, como enfatiza Santos Gargallo, siga siendo considerado como uno de los proyectos contrastivos europeos más ambiciosos y fructíferos de la época, puesto que, junto con el proyecto polaco, fue el único que resultó en el diseño de una gramática contrastiva y unos materiales con fines pedagógicos.

Crítica al AC

Los años 70 marcan el declive del AC. La corriente resultaba fragmentaria, ya que nuevas investigaciones demostraron que el AC a menudo fracasaba en predecir los errores, y los errores que se cometían, en muchos de casos no se producían por la influencia de la lengua materna. De hecho, Vázquez (1999) fue una de los lingüistas que en sus investigaciones determinaron que el porcentaje de los errores provocados por la interferencia con la LM oscilaba entre el 30% como promedio hasta el 50% si se trataba de lenguas genéticamente relacionadas. El resto de los errores se debía a varias razones, como el conocimiento escaso del sistema lingüístico, la sobregeneralización de las reglas aprendidas, la inadecuación de los materiales didácticos empleados en la enseñanza, etc. Además, surgió la idea de que los errores también podrían provenir de las similitudes entre las dos lenguas en cuestión y de las interferencias entre la lengua que se está aprendiendo y otras lenguas que el aprendiente conoce, y no solo su lengua materna (Blažević, 2012).

Quizá la crítica más sólida al AC procede de la corriente lingüística emergente de la época, el *generativismo*. Su representante más destacado, Chomsky (1959, en de Vega Díez, 2013), relega los planteamientos conductistas de Skinner. Chomsky afirma que el ser humano nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje a partir de los datos lingüísticos a los que está expuesto. A través de los principios de la “Gramática Universal” innata y el conocimiento intuitivo sobre las reglas del funcionamiento de la lengua, un niño es capaz de generar frases que no había oído nunca antes, lo que muestra su papel activo en la construcción de su propia lengua. El aprendizaje por repetición y formación de hábitos queda, por tanto, relegado, y la noción de interferencia pierde el papel primordial que le otorgaba el AC.

Todo lo mencionado refutó gran parte de los postulados del AC. Sin embargo, no se le puede negar importancia, puesto que abrió paso al desarrollo de dos nuevas corrientes de la lingüística aplicada: el análisis de errores y la interlengua.

3.2.2. Análisis de errores

A finales de los años sesenta cambia el panorama lingüístico y se empieza a cuestionar la validez del AC. La opinión cada vez más extendida de que muchos de los errores de la interlengua no pueden atribuirse a la influencia de la lengua nativa, resultó en el desarrollo de una nueva rama de la lingüística aplicada llamada el análisis de errores (AE). Se trata de una técnica que propone “describir, clasificar y explicar los errores producidos por los aprendientes de una L2 (LE) comparando su actuación interlingüística con la lengua meta” (Alexopoulou, 2010:87). Los inicios de esta nueva corriente de investigación y la formulación del concepto de error se deben a Corder (1967, en Vázquez, 1999).

Hipótesis del AE

El AE introduce novedades en cuanto a la teoría del aprendizaje. Deja de lado la, hasta entonces dominante, teoría de la adquisición de la lengua de Skinner conocida como *behaviorismo*, que era la base del AC, e introduce la sintaxis generativa de N. Chomsky como base teórica. Según Chomsky (1965, en de Vega Díez, 2013), cada niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje. Está dotado de la “gramática universal” (GU), un mecanismo que es capaz de generar la gramática de una lengua dada, a partir de los datos lingüísticos a los que está expuesto. Por lo tanto, el proceso de adquisición de la LM es un proceso creativo, ya que el niño es capaz de construir frases que no había oído nunca antes. Del mismo modo, esta nueva concepción predice un proceso similar en la adquisición de una L2. Aquí también se pone el acento en el aprendiz, en sus propios mecanismos y su capacidad creativa, otorgándole un papel activo en el proceso de adquisición de una L2. Por consiguiente, el concepto del aprendizaje por repetición y formación de hábitos pierde su credibilidad.

El cambio más importante que introduce esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores. Antes del AE, el error se consideraba como “un pecado”, en palabras de Brooks (1960, en Fernández 1997), o un síntoma de “no aprendizaje”, como afirma Fernández (1997). Sin embargo, el AE cambia la visión del error que los estudiantes, profesores e investigadores habían tenido tradicionalmente hasta entonces y empieza a tratarlo desde una perspectiva mucho más tolerante. Como afirma Blažević (2012), Corder (1967) fue el primero en destacar la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Algo que antes se consideraba un hábito malo que debería ser erradicado, ahora es visto como algo inevitable y positivo, como un paso normal en el proceso de apropiación de la lengua. Esto tiene como resultado la pérdida del miedo al error, al menos en teoría.

A lo largo de su historia, el modelo del AE ha evolucionado y cambiado sus objetivos. Al principio, el objetivo fundamental del AE era crear una lista de errores más frecuentes con el propósito de poder predecir las áreas de dificultad. Asimismo, la gravedad de los errores producidos se valoraba desde el punto de vista gramatical. En sus obras posteriores, el mismo Corder (1981) reconoce que, en sus comienzos, el modelo resultaba inadecuado, puesto que solo analizaba la competencia gramatical del alumno. A partir del comienzo de la década de los años 80, Corder reorienta los objetivos del AE hacia una evaluación de la competencia global del estudiante (gramatical y comunicativa). Se pasa a estudiar también los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua que se está aprendiendo, y los errores empiezan a valorarse en función de su efecto comunicativo. Este nuevo cambio de perspectiva proviene de la idea que la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación.

Muchos lingüistas han reconocido las buenas características del modelo de AE, entre los que destacan Burt, Dulay y Krashen (1982, en Carrió Pastor, 2005), que subrayan algunas de sus ventajas:

- a) supone una contribución significativa a la LA, puesto que eleva la posición del error, que ahora es visto como un signo positivo
- b) indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos y ayuda al profesor a reconocer en qué punto del proceso se encuentra el alumno
- c) las dificultades se jerarquizan y se iluminan las prioridades en la enseñanza
- d) sus aportaciones resultan útiles en la producción del material didáctico.

En resumen, el AE representa, sin duda, un avance importante en el campo de las investigaciones de la lingüística aplicada con respecto al AC. Su campo de interés progresa desde la descripción de la lengua y predicción del error al proceso de adquisición de la L2. En vez de partir de la comparación de las dos lenguas en cuestión, el AE se centra en las producciones reales de los aprendices. Además, amplía el ámbito de las fuentes de errores. A la interferencia con la LM (la única fuente de errores, según el AC) le añade también las características de la L2 y las propias estrategias de enseñanza y de aprendizaje como posibles causas de errores. De esta manera el AE ofrece la explicación para muchos errores que hasta entonces habían quedado sin una explicación plausible (Santos Gargallo, 2009).

Crítica al AE

A pesar de todas sus contribuciones ya mencionadas, el modelo de AE también ha sido expuesto a críticas. En primer lugar, resulta complicado diferenciar entre los errores y las faltas (violaciones accidentales y momentáneas), como observa Alba Quiñones (2009). Asimismo,

muchas veces el AE no logra encontrar las razones por las que los errores se cometen. Como añade Fernández (1997), una de las mayores dificultades con las que se enfrenta este modelo es fijar una taxonomía “estable” que se use para la clasificación de los errores, puesto que no existe ninguna taxonomía universalmente aceptada. Los investigadores suelen elaborar clasificaciones propias, conforme a los criterios y los objetivos de sus estudios. Una vez establecida la taxonomía, los investigadores se encuentran con un nuevo problema, el de clasificar los errores en categorías correspondientes. Si bien algunos errores se pueden clasificar en una sola categoría sin mucha vacilación, existen también errores que pueden catalogarse en dos categorías distintas simultáneamente, según el criterio empleado.

Fernández (1997) eleva otra crítica al respecto, afirmando que el AE no observa la interlengua como una unidad, sino que se concentra en sus aspectos más idiosincrásicos, los errores. Al principio, en los primeros años de la aparición del modelo, esta crítica estaba fundamentada. Sin embargo, con el cambio de perspectiva y el desarrollo del AE mencionado en apartados previos, este modelo de investigación empieza a enfocarse en la producción completa del alumno y en el desarrollo de su competencia comunicativa. Es por eso que al AE se le considera como un puente entre su precedente, el análisis contrastivo, y los estudios de interlengua con los que los investigadores se ocuparán en los decenios venideros.

3.2.3. La interlengua

En su intento por comunicarse en la lengua que está aprendiendo, el alumno no habla precisamente esa lengua, sino más bien una especie de lengua híbrida que contiene elementos lingüísticos tanto de su lengua materna como de la lengua que está aprendiendo. Esta lengua intermedia, propia del alumno, se conoce bajo el nombre de *interlengua* (Selinker, 1972, en Alexopoulou, 2010).

Alexopoulou (2010) introduce varios términos mediante los cuales ha sido designado el fenómeno de la *interlengua*. Según esta autora, el primero en ocuparse del concepto de la IL, aunque usando su propia terminología, fue Corder (1967), quien introdujo el término de “competencia transitoria” y lo definió como un sistema gramatical interiorizado que el aprendiz posee en un momento determinado. Cuatro años después, en 1971, Corder introduce una nueva denominación, la de un “dialecto idiosincrásico”, caracterizado por sus desviaciones, mientras que Nemser (1971, en Alexopoulou, 2010) se refiere al mismo concepto con el término de “sistema aproximativo”. Todos los conceptos mencionados sirvieron de base al término de “interlengua” propuesto por Selinker (1972, en Alexopoulou, 2010).

La interlengua es el sistema propio de cada uno de los estadios por los que pasa el aprendiente en su esfuerzo por dominar la lengua meta. Este sistema “está regido por reglas que en general comparten los aprendientes que, en una situación de contacto dada, se encuentran en la misma etapa de dominio. La evolución de estos sistemas depende de variables individuales, sociales y/o didácticas” (Nemser, 1971, en Alexopoulou, 2010:89). La IL está caracterizada por las siguientes características:

a) sistema lingüístico *distinto de L1 y L2*: la IL es un sistema intermedio entre la lengua materna y la lengua que se está aprendiendo. Esta idea se refleja en el mismo prefijo “inter-“, como oportunamente recalca Fernández (1997). El sistema de la IL difiere de las dos lenguas mencionadas, pero muestra ciertas características de ambas. Tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, puesto que contiene sus propias reglas (Yule, 2006). Se trata de un lenguaje individual propio de cada aprendiente y autónomo, que representa una reducción o simplificación de un código más complejo. Corder (1981) menciona algunas características frecuentes de la IL: carencia de sistema morfológico, mínimo uso de la cópula, léxico altamente polisémico, reducido número de categorías gramaticales, etc.

b) sistema *idiosincrásico*: la IL contiene algunas reglas de la L1 y la L2, pero también se rige por sus propias reglas específicas. Tiene una gramática y un vocabulario propios, y sus oraciones no son desviadas ni erróneas, simplemente idiosincrásicas. Estas oraciones son diferentes de las que, en contextos similares, produciría un hablante nativo. No obstante, a pesar de las idiosincrasias que lo alejan de la norma lingüística, el mensaje que quiere transmitir el alumno sigue siendo reconocible y puede ser descodificado sin ambigüedad.

c) sistema *permeable*: una de las características más importantes de la IL, según la opinión de Blažević (2012), es su permeabilidad; esto quiere decir que se trata de un sistema en constante movimiento dinámico, se reestructura y evoluciona a lo largo del proceso de aprendizaje antes de llegar al resultado final. Estos cambios no suceden en forma de grandes saltos, sino en forma de una revisión gradual de las normas existentes y teniendo en cuenta las nuevas hipótesis sobre el sistema de la lengua meta, que el estudiante genera durante este proceso. Santos Gargallo (1999:28) ilustra a ese “*continuum* interlingüístico” (Baralo, 1999:39) que aleja la IL de la L1 y la aproxima a la L2 de la siguiente manera:

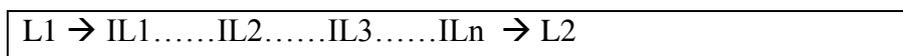


Figura I. *Continuum* interlingüístico

d) sistema *variable*, pero *sistemático*: Dickerson (1975, en Fernández, 1997:20) denomina la IL como un “sistema de reglas variables”. Aunque esta denominación suena contradictoria, en realidad no lo es. Como ya hemos mencionado, la variabilidad del modelo de la IL consiste en atravesar diferentes estadios sucesivos, pero en cada uno de estos estadios la IL constituye un sistema específico. A pesar de que, aparentemente, presenta un alto grado de inestabilidad, la IL es en realidad sistemática y contiene un conjunto coherente de reglas, tanto lingüísticas como sociolingüísticas.

A simple vista, si uno tiene en cuenta todas las características de la IL mencionadas, puede llegar a la conclusión de que la interlengua es un lenguaje caótico que no puede servir como punto de referencia para conversaciones entre lingüistas aficionados, y mucho menos para investigaciones lingüísticas serias conducidas por expertos. Sin embargo, un análisis más profundo de su estructura pronto deshecha este prejuicio. Resulta que se trata de un sistema perfectamente reglado en su propio desorden y su constante cambio, que en realidad ofrece información de suma importancia para una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto al tratamiento del error, el modelo de la IL asume una actitud positiva. Alba Quiñones (2009) afirma que lo más idiosincrásico de la interlengua son justamente los errores; sin ellos, de alguna manera, la interlengua perdería su identidad. Por consiguiente, la investigación de la interlengua supone analizar y describir la lengua del aprendiente en su totalidad (tanto las estructuras correctas como las erróneas). Esta es la única manera de ofrecer un análisis completo de la IL del estudiante.

Durante el proceso de asimilación de la lengua objeto, tras la superación de una primera etapa habrá ciertos errores que se corregirán y desaparecerán para siempre, pero también habrá otros con tendencia a “quedarse”. Algunos de estos errores no se erradicarán nunca, y otros pueden corregirse y hacerse conscientes, pero, sin embargo, vuelven a reaparecer en algunas situaciones. Esto no se circunscribe a los niveles iniciales, sino que frecuentemente se encuentran errores en las producciones de hablantes con niveles de dominio muy avanzados en la LM. Estos errores a menudo corresponden al vocabulario, pronunciación de palabras o aspectos gramaticales que creíamos superados, y que ya habían sido estudiados y ejercitados con anterioridad. Su aparición, según Selinker (1972, en Alexopoulou, 2010), no se puede remediar con la instrucción. El proceso en cuestión aquí es *la fosilización*, que se define como “fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la IL”. (Adjémian, 1982, en Santos Gargallo, 2009:133).

La aparición de errores generados por el proceso de fosilización depende, entre otras circunstancias, de la situación comunicativa en la que el hablante tiene que hacer uso de la lengua meta. Baralo (1999:45) lo explica de manera concisa:

en el caso de actuaciones que puede controlar y revisar, sin presión de tiempo, es decir, cuando puede *monitorizar* la producción, cometerá menos errores gramaticales y léxicos, si ha interiorizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras. Esta situación se da en la práctica formal en clase, en la producción de textos escritos que puede revisar y corregir, o cuando dispone de tiempo suficiente para leer o releer un texto. Por el contrario, si se encuentra en una situación de comunicación oral, en la que debe producir y responder, sin disponer de tiempo para controlar y corregir, será más fácil y frecuente que produzca algún tipo de error que suponíamos ya superado.

Obviamente, el objetivo del proceso de aprendizaje-enseñanza no es que el estudiante apenas sea capaz de usar la lengua que está aprendiendo en las circunstancias ideales, sino que esté preparado para usar su conocimiento de manera adecuada en cualquier situación inesperada. Sin embargo, la cita de Baralo (1999) sirve como buen ejemplo de las diferentes circunstancias que afectan a los estudiantes a la hora de expresarse, algo que los profesores deben tener en cuenta a la hora de corregir los errores cometidos y juzgar su gravedad.

Según Selinker (1972, 1991, en Alexopoulou, 2010)¹⁰, existen cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización. Se trata de procesos psicolingüísticos que subyacen a la producción de la IL.

1. **la transferencia lingüística:** se refiere al hecho de mantener en la interlengua alguna estructura de una lengua ya conocida (la L1 u otra L2 ya adquirida) como perteneciente a la lengua meta. No se trata simplemente de una transferencia mecánica en la que el aprendiente preserve las estructuras de la L1 u otra L2 de manera automática, sino que la interlengua se observe como un sistema cognitivo que refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende. Suele producirse en los casos en los que el aprendiente sustituye una estructura que en la lengua meta presenta un rasgo marcado por un equivalente en su lengua materna que es más universal y más fácil de usar (Baralo, 1999).
2. **la transferencia de instrucción**¹¹: puede ocurrir por razones diversas: los datos del *input* de la lengua meta a los que está expuesto el aprendiente son insuficientes; las

¹⁰ En la teoría de la IL de Selinker (1972, en Alexopoulou, 2010), el fenómeno de fosilización se refiere a la permanencia de la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso de vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida.

¹¹ En algunas versiones de los cinco procesos principales mencionados, Selinker (1972, en Santos Gargallo, 2009:140) introduce la “transferencia de práctica” en vez de la transferencia de instrucción. Se refiere a “todos aquellos subsistemas fosilizables que pueden ser identificados como resultado de los procedimientos de práctica

tareas que se le asignan son mal diseñadas; la técnica didáctica empleada resulta inadecuada; los materiales didácticos no están adoptados a las necesidades y capacidades de los aprendientes, etc.

3. **las estrategias de aprendizaje:** se refiere a los procedimientos que el aprendiente pone en marcha con el objetivo de internalizar el sistema lingüístico de la lengua meta, como recalca Alexopoulou (2010). Cuando se encuentra en una situación que no puede resolver porque aún no tiene competencia lingüística suficiente para hacerlo, el estudiante recurre a diferentes estrategias de aprendizaje. Una de las más destacadas según Baralo (1999) es la *simplificación*, con la que el aprendiente tiende a reducir el sistema de la lengua meta a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias o piensa que son las que le crearán más problemas. Unos ejemplos de esas categorías son el morfema de plural, los artículos, la flexión verbal, el uso del subjuntivo, etc. Esta tendencia a la simplificación es presente en los alumnos independientemente de sus lenguas maternas y, como hemos visto en los ejemplos mencionados, afecta tanto los niveles principales como a los avanzados en la IL.
4. **las estrategias de comunicación:** cuando su conocimiento resulta ser limitado, además de las estrategias de aprendizaje, el aprendiente también usa diferentes estrategias de comunicación para transmitir su mensaje. Ciertas estrategias de comunicación también podrían ser responsables de ciertos procesos de fosilización. Hornberger (1989) menciona algunas de ellas: estrategias de compensación (acuñación de palabras, uso de palabras multiusos (ej. “cosa”)), traducción literal, circunloquio, interferencia (*code-switching*; uso de palabras de la L1), etc.
5. **la hipergeneralización** del material lingüístico de la L2: otra estrategia frecuente y común en la construcción de la IL. Hablamos del fenómeno de hipergeneralización cuando las formas erróneas se generan por una generalización errónea de las reglas de la lengua meta (Alexopoulou, 2010). Unos de los ejemplos tal vez más comunes de este fenómeno se refieren al sistema verbal. Todos los aprendientes, de distintos niveles y distintas lenguas maternas, tarde o temprano cometerán alguno de estos errores: formación de palabras derivadas que no existen en la lengua meta, de manera que se

de las nuevas estructuras”. Como ejemplo, Selinker menciona la dificultad con la que se encuentran los estudiantes de inglés cuya lengua materna es, el entonces existente, serbocroata ante la distinción de género de la tercera persona de singular del pronombre personal (*he/she*). Se trata de un error que aparece en todos los niveles de aprendizaje, y no puede atribuirse a transferencia lingüística porque el serbocroata cuenta con esta categoría gramatical.

apliquen las reglas a bases léxicas que no las admiten (ej. “demostrablemente”), flexión verbal, sobre todo de verbos irregulares (poner –puse, hacer – hice) que también, a menudo, se tratan de regularizar (ha ponido, ha escrito), etc.

La hipótesis de la interlengua constituye la culminación de los estudios iniciados con los planteamientos contrastivos de Lado y Fries (Marcos Marín, 2004). A pesar de algunas críticas¹², se ha enraizado de manera definitiva en la investigación de la adquisición de la L2 y la LE. Este modelo fue seguido por nuevos métodos de enseñanza surgidos en los EE. UU. y en Europa, como la respuesta física total, la sugestopedia, el método silencioso, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Al mismo tiempo, con el desarrollo de todas estas orientaciones, ganaba en fuerza la actitud *eclectica*. Uno de los lingüistas que abogaron por el abandono de la necesidad de encontrar la panacea en cuanto a los métodos de investigación y enseñanza fue Girard (1986, en Padrón y Ballester, 2006), quien afirmaba que los profesores deberían aprovechar la libertad que les ofrece el eclecticismo para escoger lo mejor de cada alternativa metodológica con el fin de transmitir su conocimiento a los estudiantes de la mejor manera posible.

¹² Por ejemplo, Santos Gargallo (2009) critica el concepto de la interlengua por su aparato teórico resbaladizo y la escasez de estudios empíricos.

4. EL CONCEPTO DE ERROR, SU TRATAMIENTO Y CORRECCIÓN EN EL MARCO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Como nuestro trabajo se ocupa en gran medida de errores y usa el análisis de errores como base para su investigación, resulta necesario dedicar unas páginas al concepto de error, tan esencial en nuestro caso. En los apartados que siguen, nuestra intención es explicar las diferentes denominaciones de error y la evolución del concepto en general, para luego pasar al tema de la corrección de errores y su clasificación según diversos criterios.

4.1. Denominación del error

Antes de entrar en detalle sobre la importancia de los errores, su tratamiento y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta necesario definir el concepto de *error*, diferenciándolo de otros términos que también se refieren a la transgresión lingüística: la *falta* y el *lapsus*.

El primero en establecer la diferencia entre errores y faltas fue Corder (1967, en Vázquez, 1999). En términos generales, el error se define como “toda transgresión involuntaria de la norma¹³ establecida en una comunidad dada” (Fernández, 1997:27). En el caso de que esta transgresión ocurra por causa del desconocimiento o conocimiento insuficiente de la norma, hablamos de *errores*. Sin embargo, si se trata de transgresión accidental y momentánea de las reglas que el alumno ya conoce y habitualmente sigue, hablamos de *faltas* (Corder, 1967, en Blažević, 2012). Cuando el alumno comete errores, según el *MCER* (2002), su actuación coincide con su competencia. Las faltas las comete, por otro lado, cuando no pone en práctica adecuadamente la competencia que posee.

Blažević (2012) menciona otra característica en la que difieren el error y la falta, y que sale a la luz en el momento de la corrección: “mientras que el alumno no puede corregir solo sus errores al no tener los conocimientos suficientes para hacerlo, sí puede autocorregir sus faltas, siempre y cuando sea consciente o advertido de haberlas cometido”. A menudo, resulta difícil diferenciar entre errores y faltas en la práctica, y constituye, de hecho, es uno de los problemas metodológicos más grandes del AE y una de sus mayores críticas (Alba Quiñones, 2009).

¹³ Después de introducir esta definición, Fernández (1997) también destaca lo problemático en la misma: el concepto de la norma no es un concepto unívoco, sino variable y dinámico. Por esta razón, a veces es muy difícil determinar cuándo se produce o no un error.

El tercer tipo de desviación es el *lapsus*, que se define como “desviación que es consecuencia de factores extralingüísticos como la falta de concentración, el cansancio, un fallo en la memoria, el estado psicológico en el que el hablante se encuentra, etc., y que por ende no tiene relación con el hecho de que el estudiante haya aprendido o no una forma lingüística” (Torijano, 2006:156; en Blažević, 2013:225). Como tal, el lapsus aparece en las producciones lingüísticas tanto de los hablantes nativos como de los aprendientes. Esta forma de desviación también se enfrenta al problema de identificación, puesto que resulta muy difícil a ojos de un observador que no conoce a los alumnos, determinar si cierta desviación haya tenido una causa lingüística o extralingüística.

Dada la mencionada dificultad de identificación, se suele usar el término “error” como hiperónimo que engloba los tres tipos de transgresión: los errores, las faltas y los lapsus (Alba Quiñones, 2009). Se usará de la misma manera en el análisis de errores que forma parte de esta tesina.

4.2. Evolución del concepto de error y su tratamiento

Durante décadas, en el mundo lingüístico el error se percibía como un fenómeno negativo, se penalizaba y se relacionaba con la falta de estudio. Se interpretaba como un signo de inadecuación de las técnicas y estrategias resultantes en la distorsión del proceso de aprendizaje y alejamiento del estudiante del nivel de competencia deseada. Como ya hemos mencionado, con la aparición del análisis de errores como método de investigación en el campo de la lingüística, la perspectiva acerca de los errores y su valoración cambia de manera drástica. Este cambio en la percepción supone una renovación y abre el camino para nuevos criterios de índole pragmática y semántica. Parece que ha llegado el momento para la redefinición del concepto de error y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Surge el convencimiento de que los errores son una parte integral del proceso de aprendizaje, como cualquier otro tipo de “comportamiento lingüístico”¹⁴. Como afirma Sánchez Jiménez (2010), ya no se intenta evitar el error; al contrario, se considera útil y favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valora el error por ser indicador del esfuerzo que invierte el aprendiente con el objetivo de entender el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico, o comprobar si ciertos conocimientos que tiene sobre la L1 también pueden aplicarse a la L2 (comprobación de hipótesis sobre la L2). Como hemos visto hasta ahora, el

¹⁴ Denominación de Spolsky (1969).

error es un fenómeno que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el estudiante, y es prueba de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo.

Por esto, las desviaciones que comete el estudiante en estas etapas no se consideran más erróneas que las primeras aproximaciones de un niño a su lengua materna. En el ejemplo de Fernández (1997), la frase “coche nene” producida por un niño de dos años no se considera errónea, sino una producción normal, de acuerdo con el estadio del proceso de asimilación lingüística en el que se encuentra el niño. Del mismo modo, las desviaciones de la norma del estudiante también son previsibles y representan hipótesis sobre el sistema de reglas y la manera en la que funciona la lengua que se está aprendiendo.

Esta nueva actitud positiva hacia el error la comparte también Baralo (1999), recalcando el hecho de que la aparición de errores en la producción del aprendiente no constituye un reflejo exacto de su competencia. Es decir, los aprendientes que cometen más errores no son necesariamente los que dominan menos la L2. Al contrario, puede ser que sean justamente los que no temen usar estructuras complejas y no recurren a la inhibición, sino que son suficientemente valientes como para arriesgarse más en la lengua meta y están más motivados a avanzar de manera más rápida. En ciertos estadios del aprendizaje, el aumento del número de errores se entiende como un signo de progreso que implica que se ha iniciado un proceso más creativo. Por ello, Baralo (1999) destaca la importancia de realizar un análisis cualitativo de los errores, en vez del puramente cuantitativo.

A la hora de analizar los errores, se necesita tener en cuenta que no todos son iguales desde la perspectiva de su gravedad. Los errores se consideran graves en la medida en la que afectan a la comprensión del mensaje o interrumpen la comunicación. El nivel de su gravedad también depende del nivel (inicial, medio o avanzado) y de las necesidades lingüísticas de los aprendices.

Para valorar la gravedad del error desde el punto de vista de la competencia comunicativa, Enkvist (1973, en Santos Gargallo, 2009) propone los tres criterios siguientes: (1) *gramaticalidad*: hace referencia a la conformidad de la producción con el sistema de la lengua que se aprende; (2) *aceptabilidad*: un error se considera más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación. El informante es el que valora si el mensaje es adecuado a la situación, si es confuso o se entiende bien. Desde una perspectiva comunicativa, este criterio es el más importante, pero resulta difícil caracterizarlo como objetivo; (3) *adecuación*: se refiere a la transmisión del significado que debe estar ajustado al contexto. Santos Gargallo (2009) añade que, con el transcurso del tiempo y el desarrollo del concepto de error, se ha incorporado dos criterios pragmalingüísticos, el de la

inteligibilidad (se refiere a la cualidad del mensaje susceptible o no de ser decodificado por el oyente) y la *comprensibilidad* (se refiere igualmente a la capacidad del mensaje de ser entendido por el interlocutor).

4.3. Corrección de errores

Desde una perspectiva didáctica, la corrección de errores, una práctica indispensable en el aula, tiene dos objetivos principales: servir de retroalimentación para los alumnos y prevenir la fosilización de errores (Blažević, 2012). Para que la corrección sea efectiva, el profesor debe tener en cuenta una serie de factores. Debe conocer a sus alumnos, sus características, sus necesidades y los errores típicos que cometen en cada etapa del aprendizaje. Solo así, con un conocimiento más profundo, podrá actuar adecuadamente a la hora de decidir qué errores tienen que ser corregidos, en qué momento y de qué manera. Su actuación, en palabras de Blažević (2012:30), “depende en gran medida del enfoque y método didáctico adoptado, así como de la concepción del error y la importancia que se le da a la gramaticalidad, la fluidez y la adecuación”.

Previamente se corregían todos los errores de manera sistemática, pero la aparición del enfoque comunicativo lleva consigo una visión del error más tolerante. Norrish, (1983, en Santos Gargallo, 2009) es uno de los lingüistas que llegan a la conclusión de que la simple corrección de todos los errores no tiene sentido, y que la misma debería llevarse a cabo según los criterios comunicativos, entre los que destacan el logro o no de la comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje. En otras palabras, el profesor debería prestar más atención a la deformación del sentido que a los aspectos formales. Su corrección debe ser realizada de manera estimulante, desde la perspectiva pedagógica, sin que el alumno se sienta castigado o avergonzado y usando las estrategias didácticas que favorezcan la evolución positiva de su interlengua. También tiene que tener cuidado en cuanto al momento más oportuno para corregir, para no romper el hilo comunicativo del alumno e inhibir su producción subsiguiente. Además, hay que darle al alumno tiempo suficiente para que piense y trate de corregirse a sí mismo, en vez de ofrecer la respuesta correcta de manera precipitada.

Una de las tareas más difíciles para el profesor es establecer un punto intermedio en la cantidad de correcciones que hace. Según una actitud bastante generalizada, la corrección demasiado exhaustiva se considera contraproducente, sobre todo desde el punto de vista del enfoque comunicativo y su objetivo de fomentar la autonomía en el aprendizaje. El alumno podría sentirse desmotivado, frustrado, e incluso se podría generar en él una desconfianza en

sus propias competencias, lo que resultaría en el miedo al error y a la participación activa en las conversaciones en clase o en vida cotidiana. En las palabras de Norrish (1983, en Santos Gargallo, 2009:9), “el alumno se sentirá más cómodo si no le obligamos a preocuparse tras cada elocución emitida por su corrección, y así fomentaremos en él el sentimiento de que expresarse es lo más importante y la manera de hacerlo, algo subsidiario”. Norrish enfatiza que los profesores deberían adoptar una actitud más tolerante ante los errores e incentivar en los alumnos un sentido de diversión y confianza en el uso de la lengua. Esto no quiere decir que los profesores deberían cerrar los ojos ante los errores, porque el alumno podría interpretar la ausencia de corrección por parte del profesor como una señal de que su producción incorrecta en realidad ha sido correcta, lo que acentuaría la fosilización.

Por consiguiente, para que la corrección sea efectiva, el profesor debería asumir una actitud intermedia y positiva frente al error, tomando igualmente en cuenta el objetivo de la actividad didáctica dada, así como las diferencias individuales del alumno (carácter, estilo cognitivo, motivación, edad). Mientras algunos alumnos perciben la corrección como algo vergonzoso, hay otros que la aceptan como un recurso útil al servicio de su aprendizaje más rápido, y el profesor debería saber cómo ajustar la cantidad de sus correcciones a esas características de sus alumnos. Asimismo, debería prestar más atención a las partes correctas de las producciones y dejar claro que ha valorado el esfuerzo del alumno, lo que a menudo queda en un segundo plano.

Alexopoulou (2005) afirma que, tradicionalmente, la tarea de corregir pertenecía exclusivamente al profesor. No obstante, con la introducción de las nuevas tendencias comunicativas, el interés se traslada del profesor al alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Conforme a esto, el alumno también debe ser activo a la hora de corregir sus propios errores. Se espera de él que reconozca la importancia de los errores cometidos y que reflexione sobre su causa y la mejor manera de corregirlo, con el objetivo de que no vuelva a ocurrir. El profesor sigue estando presente, pero como observador y consejero, y se espera de él que esté atento a las necesidades de sus alumnos. A partir de ahora, su tarea principal es fomentar la capacidad de autocorrección de sus alumnos, desarrollando su autonomía, su consciencia lingüística y su percepción del error como algo positivo.

4.4. Clasificación de errores

Hasta los años ochenta del siglo pasado, los análisis de errores se reducían a unas listas de errores recurrentes que publicaban los autores, sin especificar las técnicas que usaban para

llegar a los errores o los contextos en los que estos errores aparecían. Conforme se ha ido orientando el interés hacia un enfoque comunicativo, las clasificaciones se han extendido y perfeccionado, con el objetivo de hacerlas metodológicamente útiles. Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios en el campo de los errores, todavía no existe una taxonomía definitiva y universalmente aceptada. Como afirma Carrió Pastor (2005), estas clasificaciones se adaptan al objetivo de la investigación y a menudo se plantean taxonomías mixtas en las que se adopta un criterio como base, y luego se le añaden los criterios de otras clasificaciones que resultan ser útiles para la investigación en cuestión. La clasificación que se presenta a continuación es una versión mixta de las clasificaciones de Vázquez (1999) y Santos Gargallo (2009), dos autoras cuyas taxonomías de errores siempre están presentes a la hora de mencionar las más relevantes.

4.4.1. Criterio descriptivo

Bajo este criterio se clasifican los errores cuya estructura superficial ha sido alterada de una u otra forma. Según el criterio descriptivo, se distingue entre los siguientes errores:

- (1) omisión
- (2) adición
 - a) doble marca
 - b) regularización
 - c) simple adición
- (3) formación errónea
- (4) falsa colocación
- (5) falsa selección

Los errores producidos por **omisión** se caracterizan por la ausencia de vocablos o morfemas que no son redundantes y que deberían aparecer en una elocución bien formada. Según Hernández Fernández (2004), la causa de la omisión de morfemas gramaticales se encuentra en el conocimiento fragmentario de las reglas de la gramática, mientras que la omisión de morfemas léxicos se debe a la carencia de vocabulario. Un ejemplo de omisión: * La playas (omisión del morfema gramatical de plural).

En el caso de **adición**, el estudiante agrega de manera injustificada vocablos o morfemas que son redundantes, es decir, no deberían aparecer en una elocución bien formada. La causa para la adición a menudo se encuentra en la hipercorrección lingüística. Hernández Fernández (2004) enumera los tres tipos de adición más frecuentes: *doble marca*, resultado del uso

innecesario de una de las marcas, por ejemplo: *Voy a compraré; *regularización*, referida a la aplicación de una regla a un vocablo que representa una excepción de esta regla, como en el ejemplo: *la lexema; *simple* adición, que denota el uso de un vocablo que no debería aparecer en una elocución correcta, pero no es consecuencia ni de la doble marca ni de la regularización, como por ejemplo: *Hay las personas perfeccionistas.

La **formación errónea** ocurre cuando el alumno trata de adivinar la forma de una palabra en su lengua meta usando sinónimos de su L1 o L3, que resultan ser falsas analogías, como en el ejemplo: *malignosa.

La **falsa colocación** consiste en colocar los elementos que constituyen la frase en un orden sintagmático incorrecto o poco frecuente, como, por ejemplo: *Dijo a Marta la verdad y se marchó. Los errores producidos por falsa colocación son más frecuentes en lenguas con el orden oracional menos flexible.

Si entre dos o más unidades lingüísticas el alumno elige aquella que no es correcta, hablamos de la **falsa elección**, que a menudo se produce por confusión de elementos de una misma categoría, como por ejemplo las conjunciones: *No sirve llorar, sino que luchar. (*sino* que frente a *sino*).

4.4.2. Criterio etiológico

Según este criterio, la causa principal de los errores es la transferencia lingüística.

- (1) errores interlingüísticos
- (2) errores intralingüísticos

Dependiendo de la dirección en la que se produce esta transferencia, se distingue entre dos tipos de errores: (1) **errores interlingüísticos**, producidos por interferencia con la lengua materna del estudiante u otra lengua estudiada anteriormente (*Las chicas les gusta bailar.); (2) **errores intralingüísticos**, que se refieren a los que se producen por conflicto interno de las reglas de la lengua meta (*La semana pasada he comprado nuevos zapatos).

Vázquez (1999) también añade otro tipo de errores según el criterio etiológico, los **errores de simplificación**. Se deben a la adopción incompleta de algunas formas del sistema gramatical de una lengua dada (por ejemplo, el uso de infinitivo en lugar de las formas verbales conjugadas).

4.4.3. Criterio pedagógico

Este criterio se basa en la distinción chomskiana entre competencia y actuación, lo que ha llevado a Corder (1981, en Vázquez, 1999) a diferenciar entre:

(1) errores transitorios vs. errores sistemáticos

Como su nombre sugiere, los **transitorios** aparecen en determinadas etapas del proceso de aprendizaje por razones de conocimiento insuficiente o falta de adecuación en las técnicas, pero desaparecen en cuanto se reparan las técnicas o se practican más las áreas problemáticas. Estos errores pertenecen a la actuación. Por otro lado, los **sistemáticos** se originan por razones de ausencia de una categoría o estructura en la lengua nativa del estudiante. Como ejemplo, Santos Gargallo (2009) menciona que las formas del artículo determinado e indeterminado en español provocan errores sistemáticos en el caso de los estudiantes serbobocroatas, puesto que estas categorías no existen en su lengua nativa.

(2) errores fosilizables vs. errores fosilizados

(3) errores individuales vs. errores colectivos

(4) errores inducidos vs. errores creativos

(5) errores de producción oral vs. errores de producción escrita

Todas estas diferenciaciones han sido añadidas por Vázquez (1999). Los errores **fosilizables** tienen tendencia de manifestarse de manera inesperada cuando ya se creían erradicados. Si se fijan, se convierten en errores **fosilizados**. Los errores **individuales** se deben a razones específicas relacionadas con la personalidad de cada alumno, mientras que los **colectivos** son característicos de un grupo de alumnos que tienen la misma lengua materna. Si el estudiante recibe una instrucción defectuosa (materiales inadecuados, explicaciones deficientes por parte del profesor, ejercicios descontextualizados, etc.), es posible que esto resulta en errores **inducidos**. Los errores **creativos**, por otro lado, se deben al proceso individual de cada estudiante de comprobación de sus hipótesis sobre la lengua meta.

4.4.4. Criterio gramatical

Las clasificaciones basadas en el criterio gramatical se usan con mucha frecuencia e incluyen todos los niveles de la gramática tradicional:

(1) errores fonológicos

(2) errores ortográficos

(3) errores morfológicos

(4) errores sintácticos

- (5) errores léxicos
- (6) errores semánticos
- (7) errores pragmáticos

4.4.5. Criterio comunicativo

Como criterios para establecer esta clasificación, Santos Gargallo (2009) menciona la aceptabilidad, la adecuación, la comprensibilidad, la inteligibilidad y la irritación causada en el oyente. Por consiguiente, la autora clasifica los errores de la siguiente manera:

- (1) errores globales vs. errores locales
- (2) errores de ambigüedad
- (3) errores irritantes
- (4) errores estigmatizantes

Los errores **globales** afectan a constituyentes mayores de la oración y contribuyen a la ruptura de la transmisión del mensaje (por ejemplo, el orden erróneo de los conectores); por otro lado, los errores **locales** afectan a constituyentes mínimos de la oración y no producen efecto alguno en la comprensibilidad del mensaje (por ejemplo, la flexión verbal). Los **errores de ambigüedad** crean confusión, mientras que los **irritantes** no hacen nada más que irritar al receptor. Vázquez (1999) recalca que los errores **estigmatizantes** son los que ponen al que los comete a una posición inferior, ya sea académica, laboral o social.

Antes de pasar a la parte de investigación de esta tesis, queremos resumir todo lo que hasta ahora hemos presentado en la parte teórica. Hemos visto cómo los cambios en el mundo en general han influido en cambios lingüísticos y didácticos. La aparición de varios modelos de análisis trajo consigo semejantes cambios en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza en general. El mero conocimiento lingüístico ya no presenta el objetivo principal de ese proceso. El alumno cambia su papel de espectador pasivo, y pasa a tener un papel activo y autónomo en el proceso de aprendizaje-enseñanza, que ahora se ve como un proceso creativo y cognitivo. Los objetivos de aprendizaje-enseñanza han ido modificándose, siguiendo las nuevas tendencias teóricas que abogaban por la evolución de la competencia global del estudiante, tanto comunicativa como lingüística. Además, se enfatiza la importancia de los elementos socioculturales, discursivos y estratégicos en el proceso de aprendizaje, y se espera de los profesores que también los incluyan en las aulas.

Debido a estos nuevos impulsos, cambia la actitud hacia el concepto de error. Durante décadas, en el mundo lingüístico el error se penalizaba y se relacionaba con la falta de estudio.

De un fenómeno negativo, un hábito malo que obstaculiza el proceso de aprendizaje y debe ser erradicado, el error, al menos en teoría, se ha convertido en un fenómeno favorable para la enseñanza-aprendizaje, una prueba de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. También hemos visto que, desde una perspectiva comunicativa, no todos los errores tienen la misma gravedad, y los profesores deben saberlo a la hora de corregirlos. Deben reconocer los errores como una herramienta positiva con la que los estudiantes comprueban sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la L2. Para que la corrección sea efectiva, los profesores deben tener en cuenta las necesidades de sus alumnos. Precisamente la posibilidad de poder comunicarse de manera eficaz con los hablantes de L1 distintas se ha convertido en una necesidad imprescindible de nuestro tiempo. La mejor manera de lograr este objetivo sería la aplicación de los postulados del enfoque comunicativo al proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que el mismo parte de una visión doble de la lengua como sistema reglado y herramienta de comunicación.

En las páginas siguientes, vamos a presentar otras investigaciones que han sido llevadas a cabo en el campo del análisis de los errores en los estudiantes croatas de ELE. Lo hacemos para luego comparar los resultados de nuestra investigación con los resultados de las investigaciones previas, para ver en qué coinciden y en qué difieren con el objetivo de poder proporcionar una visión más clara sobre los problemas con los que se encuentran los estudiantes croatas de ELE.

5. LAS INVESTIGACIONES DE LOS ERRORES EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE

La lengua española tiene una historia muy rica en cuanto a investigaciones conducidas en el campo de los análisis de errores y en el campo lingüístico en general. Desafortunadamente, este no ha sido el caso con la lengua croata, así que son escasas las investigaciones que se ocupan de los errores que cometen los alumnos croatas de ELE. Sin embargo, esto no quiere decir que las que existen sean de mala calidad, ni mucho menos. A continuación, presentamos cuatro investigaciones que tratan este tema y que servirán como punto de referencia para nuestra investigación.

1.) **Santos Gargallo** (1990) realizó su investigación en base a un corpus de cincuenta y cinco composiciones realizadas por estudiantes de tercer y cuarto curso de español como asignatura optativa de las Facultades de Filología de las Universidades de Zagreb y Sarajevo. Los estudiantes tenían entre 18 y 24 años. El objetivo de la investigación era analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes en los estudiantes serbocroatas de ELE para determinar cuáles son las áreas más problemáticas en su proceso de aprendizaje del español. La clasificación de los errores se basaba en el criterio gramatical. Santos Gargallo llegó a las siguientes conclusiones:

- el uso de los **tiempos del pasado** y su distribución en la narración constituye una de las principales áreas de dificultad para los estudiantes serbocroatas. Esto se debe, según palabras de la autora, a la inexistencia en serbocroata de dos tiempos de pasado que aparecen en el español (indefinido y pluscuamperfecto) y la caída en desuso de otro tiempo usado en el español (imperfecto). La distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto resulta ser la más problemática.
- los errores en el uso de los verbos *ser*, *estar* y *haber* tal vez cuantitativamente no sean un fenómeno preocupante, si bien siguen siendo un problema que afecta a los estudiantes desde los niveles iniciales a los avanzados
- el uso y la distribución de las formas de los **artículos** determinados e indeterminados representa otra área de gran dificultad, puesto que la categoría gramatical del artículo no existe en la lengua serbocroata

- el bajo porcentaje de aparición de verbos en modo **subjuntivo** se debe a la tendencia general a omitir ese modo verbal y sustituirlo por cualquier otra forma personal o impersonal (en muchos casos se sustituye por el infinitivo)
- la mayoría de los errores en el uso de los **pronombres** se refiere a la presencia innecesaria de pronombres personales tónicos en posición de sujeto, y la confusión formal de los tónicos con las formas de los átonos
- la **concordancia de género y número** entre los constituyentes del sintagma nominal o entre el sujeto y el verbo no parece causar mayores problemas para los estudiantes

2.) En su artículo, **Kočman** (2011) presenta los resultados de la investigación de los errores gramaticales en la producción escrita de los estudiantes croatas de ELE. Su investigación se basa en un corpus de 480 redacciones de 240 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, de niveles A1, A2 y B1 según el *MCER*. La intención de Kočman era establecer un pequeño catálogo de los errores más frecuentes, entre los que destacan los siguientes:

- **tiempos del pasado:** aquí los problemas se originan del hecho que el español tiene cuatro tiempos pasados, mientras que el croata tiene solo uno. El problema más grave proviene del contraste indefinido/imperfecto, mientras que las equivocaciones en cuanto al pretérito perfecto y el pluscuamperfecto no son tan frecuentes.
- **ser y estar:** el uso equívoco de los verbos *ser* y *estar* representa un gran problema, puesto que en el croata estos dos verbos se corresponden con un solo verbo. Estos errores abundan sobre todo en los niveles avanzados, cuando los estudiantes describen personas, caracteres y sentimientos
- **pronombres:** destacan los errores en el uso de los pronombres de complemento directo e indirecto. Estos errores ocurren cuando el CD o el CI no se corresponden con los casos de acusativo y dativo croata, con los que los estudiantes normalmente los relacionan
- **confusiones verbales:** entre las confusiones verbales, los más numerosos son los casos de confusión entre la 1ª y la 3ª persona del pretérito indefinido
- **verbos reflexivos:** influidos por los verbos croatas, los alumnos tienden a usar los verbos españoles no reflexivos como reflexivos. Además, otra dificultad se debe al hecho de que en el croata los verbos reflexivos tienen solo un pronombre

para todas las personas, mientras que en español el pronombre cambia de acuerdo con la persona.

- **subjuntivo:** mientras que el subjuntivo en español se usa bastante y en diferentes situaciones (peticiones, deseos, consejos, expresiones de probabilidad, etc.), en croata el modo subjuntivo no existe, por lo que los estudiantes tienen que aprender las reglas sobre su uso de memoria, lo que a menudo resulta en error
- **preposiciones:** en la mayoría de los casos, los errores en el uso de las preposiciones se deben a la tendencia de los estudiantes a buscar equivalentes en la lengua materna, si bien estos a menudo resultan ser equivalentes falsos
- **acentos gráficos:** se trata de otra categoría que resulta problemática porque no existe en el croata
- **concordancia de género:** la autora menciona la concordancia de género como ejemplo del área con la que los estudiantes no tienen problemas significativos

3.) La investigación de **Blažević** (2012) fue llevada a cabo con el objetivo de identificar y clasificar los errores más corrientes en la producción oral de los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 y, al mismo tiempo, examinar qué tipo de corrección es la más frecuente y cuál es la actitud tanto de los estudiantes como de los profesores hacia los errores y su corrección. El corpus comprende grabaciones de las clases de ELE y entrevistas realizadas con estudiantes y profesores. Como muestra, Blažević escogió tres grupos de alumnos de ELE que estudiaban en contextos distintos (escuela secundaria, escuela de idiomas y facultad universitaria) y sus respectivos profesores, haciendo un total de 8 profesores y 31 alumnos. La taxonomía usada se basaba en el criterio lingüístico, con una subdivisión descriptiva. Los resultados mostraron que la gran mayoría de los errores cometidos se referían a errores morfosintácticos, entre los que destacaban los errores relacionados con el **sistema verbal (tiempos del pasado, indicativo/subjuntivo)**, **las preposiciones** (especialmente el uso de la preposición “a” con el complemento directo de persona y el complemento indirecto), el uso de los **artículos** determinados e indeterminados, el uso de los verbos *ser* y *estar* y **la concordancia de género y número**.

En cuanto a la corrección, los resultados de la encuesta implican una actitud positiva hacia la corrección, tanto por parte de los profesores, como por parte de los estudiantes. El método de corrección más usado resulta ser la corrección directa e inmediata, como bien indicaron los estudiantes, si bien los profesores habían afirmado en las encuestas que preferían

las reformulaciones a simplemente dar la respuesta correcta. La actitud hacia los errores, en teoría, también resultaba ser positiva.

4.) El objetivo general de la investigación de **Jelić y Guć** (2014) fue detectar los errores relacionados con el sistema verbal cometidos por los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 en la expresión escrita, y analizar estos errores con base en el criterio lingüístico y comunicativo para determinar en qué medida obstaculizan la comunicación. La investigación se basó en un corpus de 26 redacciones de alumnos de cuarto curso de escuela secundaria que aprendían español como segunda lengua extranjera. Los resultados mostraron que la mayoría de los errores cometidos eran gramaticales, mientras que la ortografía y el léxico resultaban ser menos problemáticos.

Entre los errores gramaticales destacaban como los más numerosos los errores en el uso de los **tiempos del pasado**, el **subjuntivo** y los verbos *ser* y *estar*. También destacan los problemas con la **subordinación** y la **flexión verbal**, especialmente en lo relacionado con las **alteraciones vocálicas de la raíz** y la **diptongación de los verbos irregulares**. Otros errores relacionados con el uso de los verbos, no tan numerosos pero presentes en un número suficiente como para no considerarlos esporádicos, son los errores en el uso de las **perífrasis verbales** y los **cambios de modo**. Como ejemplo de las categorías que no resultan problemáticas, las autoras mencionan en número escaso de confusiones verbales entre la 1ª y la 3ª persona en el presente y en el pretérito indefinido.

A diferencia de otras investigaciones mencionadas, la investigación de Jelić y Guć también incluye un análisis más profundo de los errores según el criterio comunicativo, que vino a demostrar la hipótesis de las dos autoras a respecto de que la mayoría de los errores encontrados en su investigación eran errores locales (hasta un 67%) que, en general, no afectaban la comprensibilidad del mensaje.

Comparando los resultados de las cuatro investigaciones mencionadas, podemos concluir que existen ciertas áreas en las que se produce el mayor número de errores: a) los **tiempos del pasado**, sobre todo el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, b) el modo **subjuntivo**, su omisión o sustitución por indicativo u otra forma simple, c) el uso equivoco de los verbos *ser* y *estar*, d) la confusión entre los **artículos** determinados e indeterminados, e) el uso de las **preposiciones**.

Por otro lado, el área menos problemática resulta ser **la concordancia de género**, que ofrece un número escaso de errores en todas las investigaciones, excepto la de Blažević (2012). Las cuatro investigaciones mencionadas son muy completas y ofrecen una imagen global de la

interlengua de los estudiantes croatas de ELE. Por lo tanto, nos servirán como buenos ejemplos y puntos de referencia para nuestra investigación.

A continuación, pasamos a la parte de investigación de nuestra tesina. Trataremos de aplicar todos los conocimientos adquiridos en el marco teórico a un estudio concreto, en el que analizaremos los errores cometidos por los estudiantes croatas de ELE. Además, compararemos nuestros resultados con los resultados obtenidos por otros investigadores, con el fin de tratar de aclarar los problemas que estos estudiantes tienen en su proceso de aprendizaje.

6. ANÁLISIS DE ERRORES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE DEL NIVEL B1 SEGÚN EL *MCER*

En esta segunda parte de la tesina, hemos tratado de poner en práctica todo lo que hemos aprendido sobre el tema hasta ahora a través de una investigación basada en el análisis de errores. A continuación, analizaremos con más detalle todos los componentes de esta investigación: los objetivos, la metodología usada, los participantes y la taxonomía que hemos elegido para clasificar nuestros hallazgos. Luego, pasaremos a la elaboración detallada de los resultados según el criterio lingüístico, para concluir con la discusión en la que presentaremos nuestra opinión personal sobre los resultados y la investigación en general.

6.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación se ha llevado a cabo con el objetivo general de detectar todos los errores que cometen los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 en la expresión escrita. Una vez cumplido el objetivo general, procedemos con el cumplimiento de los objetivos específicos:

- describir los errores detectados a través del AE y reconocer las áreas más problemáticas,
- comparar los resultados obtenidos con los estudios anteriores realizados con alumnos croatas

Hemos realizado la investigación bajo el supuesto de que las áreas más problemáticas para los estudiantes croatas de ELE son las oposiciones entre indicativo/subjuntivo y ser/estar, los tiempos de pasado, las preposiciones y los artículos.

6.2. Metodología

Para realizar nuestra investigación, hemos optado por la metodología de un análisis de errores, que consta de determinados pasos. Sridhar (1981, en Santos Gargallo, 2009) ofrece una sistematización detallada de los mismos:

- a) determinación de los objetivos (globales o parciales)
- b) descripción del perfil del informante
- c) selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.)
- d) elaboración y realización de la prueba

- e) identificación de los errores
- f) clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía
- g) determinación estadística de la recurrencia de los errores
- h) descripción de los errores en relación a las causas
- i) identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía
- j) programación de una terapia para el tratamiento de los errores
- k) determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza

En el AE de esta investigación se abarcaron las categorías *a – g* y la categoría *i*. Una descripción detallada de las causas y el posible tratamiento de los errores, juntos con la determinación de nuevas implicaciones didácticas, van más allá del alcance tanto de los objetivos de esta investigación como de nuestro conocimiento lingüístico. Lo que nos interesa principalmente es detectar el tipo de error más frecuente, su distribución y la valoración de su gravedad desde un punto de vista comunicativo.

6.2.1. Participantes

Los estudiantes que participaron en nuestra investigación estaban cursando el primer año de la carrera de español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Para elegir el curso que corresponde al nivel B1 de conocimiento de lenguas extranjeras según el *MCER*, consultamos a la profesora de nuestros estudiantes, puesto que ella era la persona que mejor podía estimar su nivel de conocimientos. Para tomar esta decisión, tuvimos en cuenta el ritmo acelerado de aprendizaje (los estudiantes cuentan con 5 horas lectivas por semana), el nivel elevado de la institución en la que el aprendizaje tenía lugar y el hecho de que la investigación se llevaba a cabo al final del año académico.

En total, en la investigación participaron 36 estudiantes. De ellos, 31 eran mujeres (86%), mientras que 5 (14%) eran hombres. En cuanto a su edad, 21 participantes (58%) tenían 19 años, 9 participantes tenían 20 años, 3 participantes tenían 21 años, mientras que los tres restantes tenían 18, 22 y 24 años. En cuanto a su conocimientos previos, hasta 24 de ellos (67%) habían estudiado español en la escuela secundaria (14 de ellos durante cuatro años, 8 de ellos durante dos años y 2 de ellos durante tres años), mientras que 10 estudiantes (28%) lo habían estudiado en escuelas de idiomas (5 de ellos durante tres años, 2 de ellos durante dos años y 3 de ellos durante seis meses). Solamente 3 estudiantes (8%) no habían estudiado español antes de matricularse en la universidad. A respecto de su conocimiento de otras L2, casi todos los

alumnos (30, lo que supone el 83%) hablaban inglés. Un 31% (11) también hablaba alemán, mientras que igual número de estudiantes (6, lo que supone el 17%) hablaba italiano y francés. Otros idiomas (ruso, ucraniano, polaco, portugués, checo) eran hablados por tan solo una o dos personas. Todos compartían la misma L1, el croata.

6.2.2. Instrumentos

6.2.2.1. Corpus

El corpus de datos utilizado en la presente investigación está constituido por un conjunto de 36 composiciones escritas por alumnos croatas de ELE. En cuanto al material de investigación, hemos optado por la redacción narrativa. Somos conscientes de los posibles inconvenientes que esto conlleva, ya que el alumno tiene la oportunidad de evitar aquellas estructuras que le resultan difíciles y revisar una y otra vez aquellas con las que no se siente seguro. Sin embargo, al consultar los trabajos de otros investigadores sobre temas similares, percibimos que este tipo de prueba resulta adecuado para proporcionar un corpus de datos para hacer caracterizaciones generales, que después pueden ser concretadas a través de la elección de un aspecto específico. Como nuestro deseo es el mismo, proporcionar una caracterización general que pueda servir como punto de referencia para otras investigaciones futuras, decidimos que este tipo de material es el más conveniente para los objetivos de nuestra investigación.

A respecto del tema de la redacción, hemos optado por el tema del último viaje. Nuestra intención era ofrecer un tema agradable y positivo, con la esperanza de que esto animara a los estudiantes a liberarse y escribir más sobre él. Siguiendo la sugerencia de la profesora de los estudiantes, optamos por una versión semi-guiada, incluyendo varias preguntas cuyo objetivo era orientar la producción de los estudiantes y asegurar la utilización de todos los aspectos deseados. Por ejemplo, con una pregunta hecha de manera que exija el uso del subjuntivo tratamos, con bastante éxito, de asegurar que los estudiantes no eludiesen el uso de ese modo verbal.

6.2.2.2. Taxonomía

Como ya hemos observado, la inexistencia de una taxonomía universal es una de las críticas más grandes al método del AE. Sin embargo, esto nos permite escoger entre diferentes tipos de clasificaciones de errores la que mejor se ajuste a los objetivos y resultados de cada investigación. Nuestra clasificación distingue entre errores léxicos, gramaticales y gráficos. Se

basa en el criterio lingüístico, al que en algunos casos se añade una subdivisión descriptiva. La tipología corresponde a la propuesta por Fernández López (1997).

Errores léxicos:

- Relacionados con la forma:
 - Uso de significante próximo
 - Formaciones no atestiguadas
 - Préstamos
 - Género (como rasgo del nombre)
 - Número (como rasgo del nombre)
- Relacionados con el significado:
 - Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto
 - Ser / estar
 - Perífrasis

Errores gramaticales:

- Paradigmas:
 - Paradigmas verbales
- Concordancia:
 - Género
 - Número
 - Persona
- Valores y usos de las categorías:
 - Artículos:
 - Omisión
 - Adición
 - Elección errónea
 - Pronombres:
 - Pronombre átono:
 - Omisión
 - Adición
 - “Se” lexicalizado o modificador léxico
 - Omisión
 - Adición
 - Elección errónea

- “Se” diferenciador aspectual
- Verbos:
 - Pasados:
 - Pretérito indefinido – pretérito imperfecto
 - Pretérito pluscuamperfecto
 - Cambios de modo
- Preposiciones:
 - Valores generales:
 - Omisión
 - Adición
 - Elección errónea
 - Valores idiomáticos
- Estructura de la oración:
 - Orden de los elementos oracionales
- Subordinación:
 - Concordancia de tiempos:
 - Indicativo – subjuntivo
 - Infinitivo por forma personal
 - Presente por pasado
 - Presente por imperfecto (modo subjuntivo)
 - Omisión del enlace conjuntivo

Errores gráficos:

- Tildes
- Mayúsculas
- Confusión de fonemas
- Separación y unión de palabras
- Omisión de letras y letras sobrantes
- Confusión de grafemas

6.2.3. Procedimiento de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, a finales del segundo trimestre del año académico 2014/2015. Para

realizarla, se aprovechó una hora de clase. A los estudiantes se les explicó brevemente el objetivo de la investigación, y luego se procedió a la ejecución de la tarea.

Una vez recogido el corpus, pasamos a la clasificación de los errores siguiendo el criterio lingüístico. Además, los clasificamos de manera muy sucinta, siguiendo el criterio comunicativo. Con esta distinción entre errores globales y locales, tratamos de evaluar en qué medida los errores que cometieron nuestros encuestados distorsionan el mensaje que pretendían emitir.

6.3. Resultados basados en el criterio lingüístico

La Tabla 1 muestra la distribución de los errores cometidos por los alumnos croatas de ELE del nivel B1. Los errores están distribuidos según el criterio lingüístico. Hemos tratado de incluir el mayor número posible de subcategorías de errores léxicos, gramaticales y gráficos, para poder observarlos lo más detalladamente posible.

TIPO DE ERROR					Nº de errores
LÉXICOS	Forma	Significante próximo			3
		Formaciones no atestiguadas			10
		Género (como rasgo del nombre)			25
		Número (como rasgo del nombre)			2
		Préstamos			4
	Significado	Semas comunes pero no intercambiables en el contexto			8
		Ser / Estar			7
		Perífrasis			6

GRAMATICALES	Paradigmas	Paradigmas verbales			27	
	Concordancia	Género			6	
		Número			6	
		Persona			18	
	Valores y usos de las categorías	Artículos	Omisión		21	
			Adición		30	
			Elección errónea		3	
		Pronombres	Pronombre átono	Omisión		28
				Adición		2
			Forma pronominal sujeto		3	
			"Se" lexicalizado o modificador léxico	Omisión		13
				Adición		6
			"Se" diferenciador aspectual		5	
		Verbos	Pasados	Indefinido - Imperfecto		40
				Perfecto - Pluscuamp perfecto		4
				Indefinido - Pluscuamp perfecto		2
				Imperfecto - Pluscuamp perfecto		1
			Otras formas verbales	Cambio de modo		12
		Preposiciones	Valores generales	Omisión		12
	Adición				10	

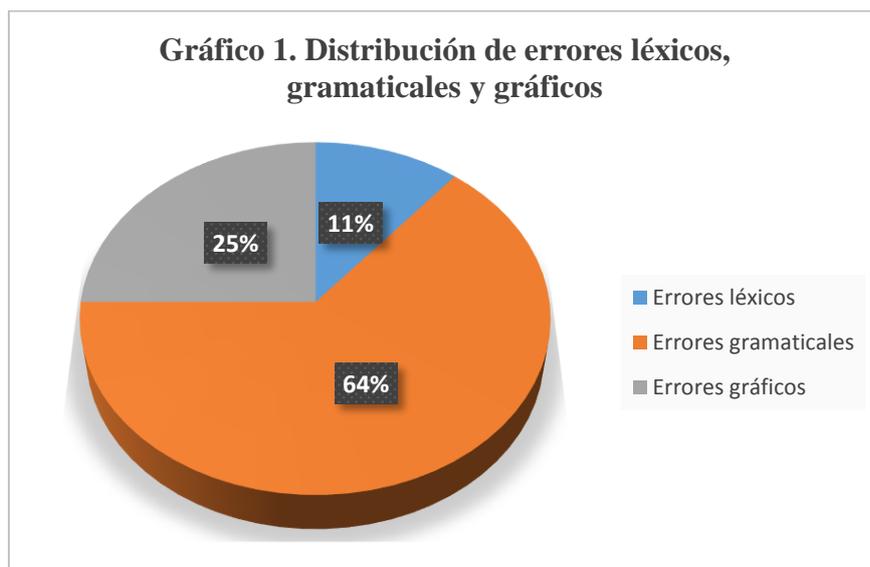
				Elección errónea	37
			Valores idiomáticos	Omisión	5
	Estructura de la oración	Orden de elementos oracionales			11
	Subordinación	Concordancia de tiempos	Indicativo - Subjuntivo		23
			Infinitivo – Forma personal		6
			Presente - Pasado		15
			Presente – Imperfecto (modo subjuntivo)		15
		Enlace conjuntivo	Omisión		2
GRÁFICOS	Tilde	Omisión			89
		Adición			11
	Separación y unión de palabras				5
	Confusión de fonemas				14
	Omisión de letras y letras sobrantes				10
	Confusión de grafemas				3
	Mayúsculas				8
	NÚMERO TOTAL DE ERRORES				

Tabla 1. Distribución de los errores en los estudiantes croatas de ELE siguiendo el criterio lingüístico

Recuento global

El total de errores recogido en las composiciones es de 571. Estos errores se reparten, de acuerdo con la clasificación previamente establecida, de la siguiente manera:

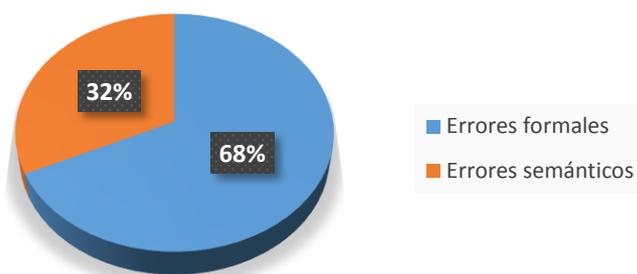
Léxicos.....	65
Gramaticales.....	366
Gráficos.....	140



6.3.1. Distribución de los errores léxicos

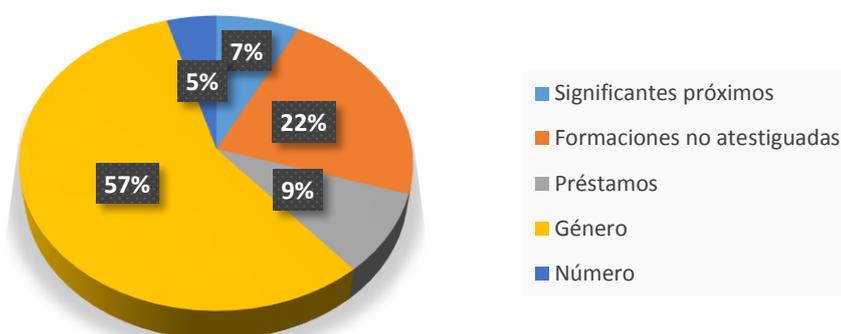
Se trata de un conjunto de errores (65) que alcanza el 11% del conjunto de los errores cometidos por los estudiantes que participaron en esta investigación. Entre ellos, los relacionados con el significante, es decir, los errores léxicos formales, aparecen en 44 casos, mientras que los relacionados con el significado aparecen en 21 casos.

Gráfico 2. Distribución de errores léxicos



Del gráfico anterior se deduce que, en el caso de esta investigación, el aspecto formal del léxico representa un obstáculo más grande para su adquisición que el aspecto semántico. A continuación, representamos en más detalle los errores formales, que constituyen un 8% del total de los errores.

Gráfico 3. Distribución de errores léxicos formales



Se puede observar que la categoría que provoca el mayor número de problemas entre los errores formales es la del reconocimiento del **género** de los nombres (25). En algunos casos se percibe la generalización del paradigma más frecuente en español, “o” para el masculino y “a” para el femenino (**unos fotos, *esas programas*). No obstante, incluso aparecen casos de violación de ese mismo paradigma (**un forma extraño*). En cuanto a los nombres que terminan en consonante, los errores señalan una cierta tendencia a atribuirles el género masculino (**otros ciudades, *el dirección*), aunque aparecen también casos opuestos (**otras lugares*). La misma tendencia se observa en los nombres terminados en “e” (**el mejor parte, *del nieve*).

A parte de los errores de género, los que llaman más atención en este grupo son los errores de **formaciones no atestiguadas** (10). Resultan interesantes no tanto por el número de

casos en los que aparecen (constituyen el 23% de los errores formales, pero un escaso 2% del total de errores), sino por el hecho de que revelan el proceso de adquisición del léxico como un proceso creativo. La mayoría de los que aparecen en nuestro corpus son resultado de una interferencia con otras lenguas, en concreto el inglés (**Era **bolda*** (sin pelo), **amusal* (divertir)). Los errores restantes aparecen de forma esporádica, por lo cual no se mencionan con detalle.

Por otro lado, los errores de significado son escasos, si bien decidimos mencionarlos brevemente debido a la importancia que se les otorga en otras investigaciones que hemos consultado (Santos Gargallo (1990), Kočman (2011), Blažević (2012), Jelić y Guć (2014)). Este es especialmente el caso con la confusión **ser/estar**, una de las dificultades más típicas y comunes en la enseñanza del español. Sin embargo, en nuestro corpus el número de errores relacionados con el uso de “ser” y “estar” es bajo (7). En esta categoría también se incluyen errores relacionados con los **semas comunes, pero no intercambiables en el contexto** dado (8) y las **perífrasis**, otro indicador de la creatividad del estudiante frente a un lexema desconocido o dudoso (6).

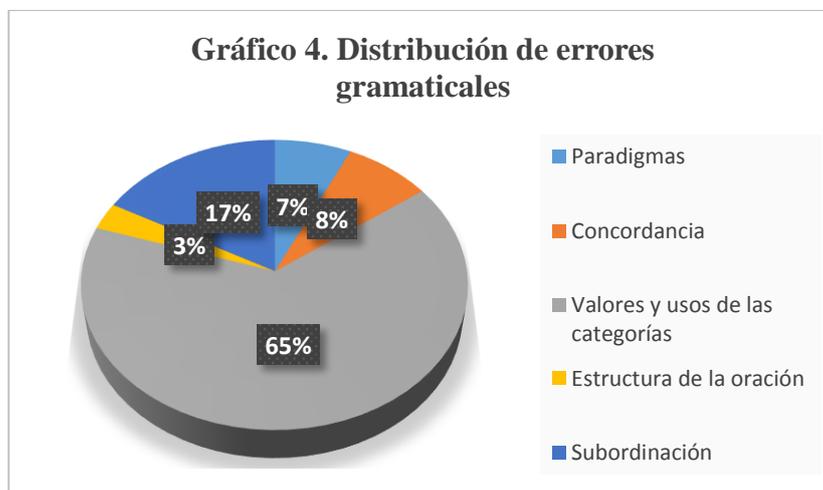
*Cuando ***eramos** en Primošten, ...*

*Ellos nos ***veían** de manera extraña.*

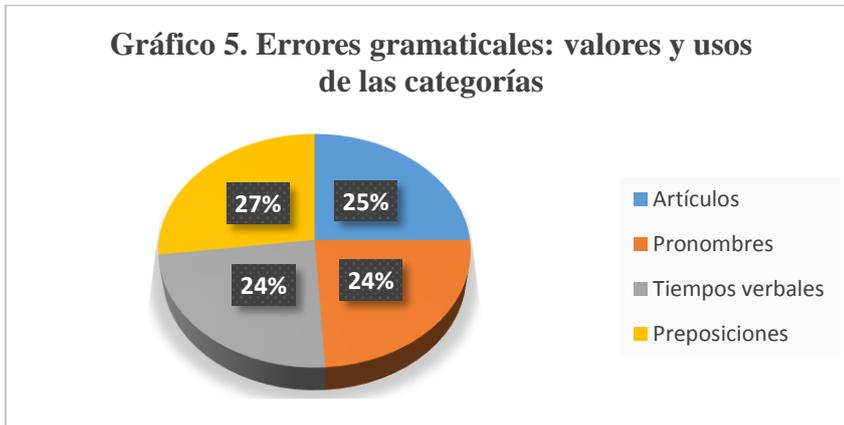
*Pero, ***me tenía buen tiempo**, conocimos gente nueva y nos divertimos mucho.*

6.3.2. Distribución de los errores gramaticales

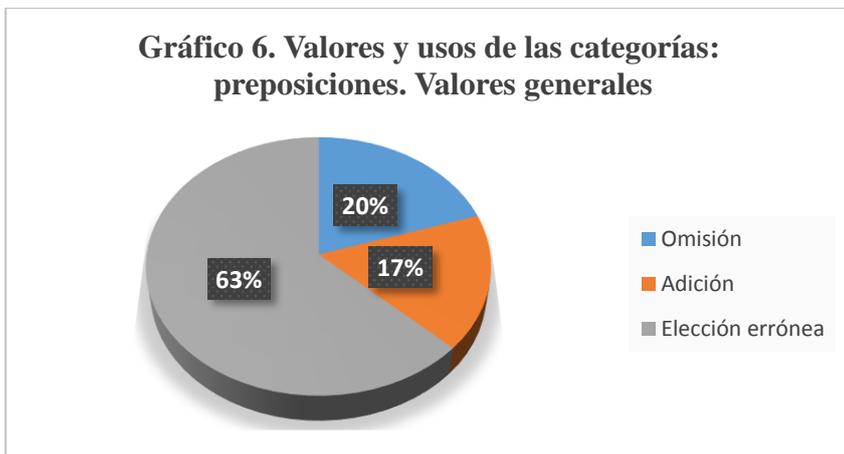
El total de errores gramaticales encontrados en el corpus alcanza la cifra de 366, lo que los convierte en los más numerosos. Empezamos su presentación con un gráfico de su distribución global, para ocuparnos a continuación de cada una de las subcategorías de los errores gramaticales con más detalle.



Según el Gráfico 4, el lugar más prominente en este apartado lo ocupan los errores relacionados con los valores y usos de las categorías, que forman el 65% (237) del total de los errores gramaticales. Estos errores aparecen en las siguientes proporciones:



Los resultados indican que la mayoría de errores relacionados con los valores y usos de las categorías se refiere al uso inadecuado de las **preposiciones**. En nuestro corpus aparecen 64 errores que se dividen en dos subcategorías: los errores sobre valores generales, que constituyen un 92% (59) y los errores sobre valores idiomáticos, que representan el restante 8% (5).



Entre los errores que afectan a los valores generales, la mayoría (37, o 63%) se refiere a la elección errónea de las preposiciones. Hasta un 41% de ellos (15) se refiere al mismo error, el uso de preposiciones adecuadas con el verbo de movimiento “viajar” y los medios de transporte. Los errores producidos por su omisión constituyen el 20% (12) de los errores sobre valores generales, mientras que el 17% restante se refiere a errores producidos por su adición

(10). En cuanto a los errores sobre usos idiomáticos (5), se deben a la omisión de las preposiciones correspondientes. Tanto los errores generales como los idiomáticos podemos observarlos en los ejemplos siguientes:

*Fui a la isla de Krk con mis amigos, viajamos *con el autobús.*

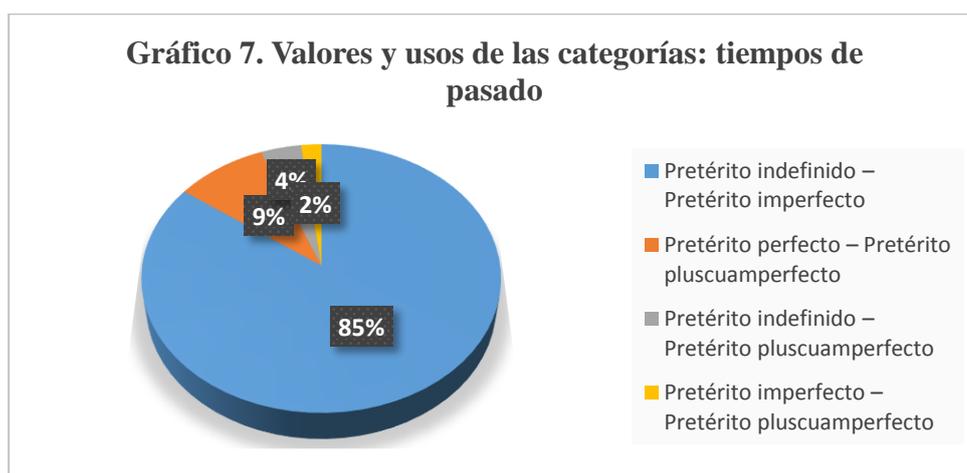
*Llegamos a Londres *por un avión.*

*Fui allí para visitar * mi hermana y la familia de su novio.*

*El viaje fue muy, muy divertido y disfrute * cada momento.*

El segundo lugar en nuestra lista de errores gramaticales según su frecuencia, pertenece a los **tiempos verbales** (59). Estos errores suponen un 16% de todos los errores gramaticales, y un 10% del número total de errores encontrados en nuestro corpus. Aquí distinguimos entre dos tipos de errores: los relacionados con los tiempos del pasado (47) y los que pertenecen a otras formas verbales (12).

En cuanto a los tiempos del pasado, en el 81% de los casos los estudiantes han tenido dificultades con el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (40). El contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto resultó ser problemático para una minoría de estudiantes (4), mientras que los problemas con los contrastes entre el pretérito indefinido y el pretérito pluscuamperfecto, por un lado, y el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto, por otro, aparecen solamente en casos esporádicos (2 y 1, respectivamente).



Del total de 40 errores causados por el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, un 70% (28) se refiere al uso del imperfecto en vez del indefinido.

**Tomábamos algunos fotos y *conocíamos la gente nueva.*

*A las nueve *teníamos que regresar a casa.*

El uso opuesto (indefinido en vez de imperfecto) ocurre en 12 casos (30%). La casuística del resto de contrastes problemáticos, como ya hemos mencionado, es realmente escaso. A continuación, enumeramos algunos ejemplos de todos estos casos:

*La gente nos miraba en una forma extraño porque no nos *entendieron.*

*Estuvimos tan cansados que olvidemos donde *hemos dejado el coche.*

*El próximo día visitamos Primošten porque *oímos que era una ciudad interesante.*

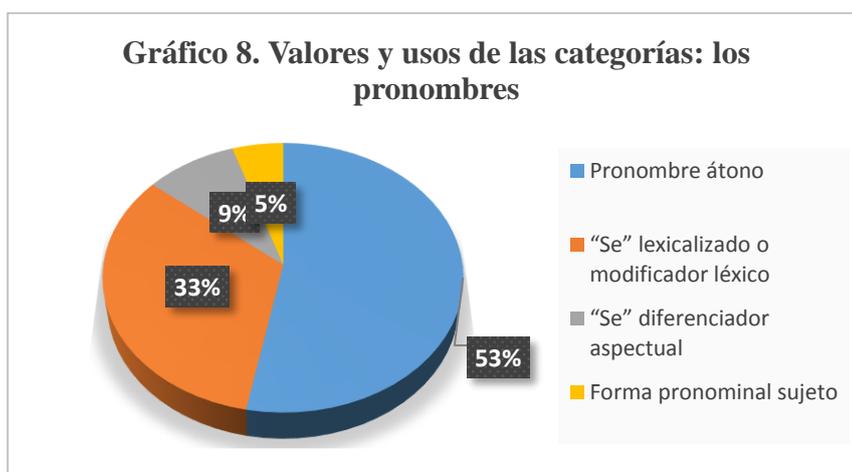
*Todos estuvimos muy cansados porque aquel día *caminábamos mucho.*

Por otro lado, los 12 errores relacionados con otras formas verbales en realidad pertenecen a la subcategoría del cambio de modo. Aquí hemos incluido los cambios entre indicativo y subjuntivo en la oración simple o en la oración principal, mientras que los problemas relacionados con la concordancia de los tiempos en la oración subordinada se tratan más adelante. He aquí algunos ejemplos:

*El último día, no *tuviéramos más dinero y fuimos a Burger King para comprarnos un wopper.*

*Como siempre, *hubiera mucha gente en la playa.*

Según los resultados de nuestra investigación, los **pronombres** son otra categoría que presenta ciertos problemas para los estudiantes croatas de ELE. En relación al total de los errores gramaticales, los relacionados con los pronombres alcanzan un porcentaje relativamente alto (16%, o 57). En nuestro caso, se dividen en cuatro categorías.



Como se puede observar, los errores más significativos son los del uso del pronombre átono (30). En casi todos los casos (93%) se trata del proceso de omisión del mismo, mientras que la adición está presente en el restante 7% de los casos.

** Unico que no me gusta es que todos los hombres son tan bajos.*

*Tuvimos * nos nosotras las cremas protectoras para protejernos del sol.*

El uso de “se” lexicalizado o como modificador léxico también parece ser problemático (19). Aquí la omisión tiene lugar en 13 casos (68%), y el uso innecesario en 6 casos (32%).

*La razón por que llegué fue trabajo, pero aun * estaba divirtiéndome.*

*Me puse muy mal y tenía que *regresarme al hotel.*

Espero que voy a quedar en Zagreb y *divertirse con mis amigos.*

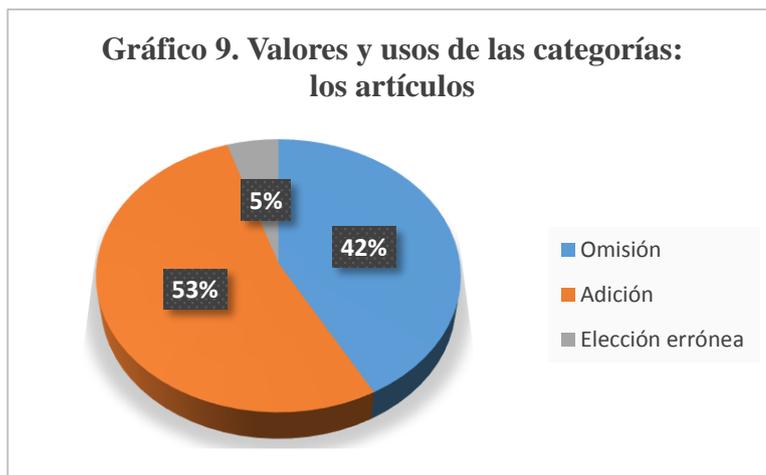
El otro papel de “se”, el de diferenciador aspectual, no representa un problema significativo para los estudiantes, dado al hecho de que forma solo el 9% (5) de los errores relacionados con los pronombres. En los cinco casos se trata de la oposición entre los verbos “ir” e “irse”. Finalmente, todavía menos problemático resulta ser el uso innecesario de la forma pronominal sujeto (3, o 5%), siendo los tres casos resultado del uso pleonástico del pronombre “yo”.

*Una vez *nos fuimos en un bar famoso para tomar copas.*

**Yo fui a Londres con mi amiga... *Yo le demostré...*

Concluimos este apartado del campo de valores y usos de las categorías con el análisis breve del último tipo de errores que se han analizado en este campo, los relacionados con los **artículos** (57, el mismo número que los pronombres). Estos constituyen un 16% de todos los errores gramaticales, y el 10% del conjunto total de errores. Son consecuencia de tres procesos: omisión, adición y elección errónea.

**Gráfico 9. Valores y usos de las categorías:
los artículos**



El proceso de adición se refleja en hasta un 53% de estos errores (30). El resto de los errores se refieren a la omisión (24) y, en menor medida, a la elección errónea (3).

*¡Ojalá hubiéramos comido en *un otro restaurante más barato!*

*Para llegar hasta Londres usamos * avión.*

*Mientras estaba en Praga, visité *la iglesia, el famoso Puente de Carlos, ...*

Entre los errores gramaticales surge otra subcategoría, la de los errores relacionados con la **estructura de la oración**. Como hemos observado un número escaso de estos errores (11), que representan tan solo un 3% de todos los errores gramaticales, hemos decidido no entrar con más detalle en esta subcategoría. Apenas mencionamos algunos ejemplos:

Creo que Split es la (2) más bella (1) ciudad (3) de Croacia.

Por la noche cenamos en un (2) excelente (1) restaurante.

Me gustaría que (3) conmigo (2) fueran (1) mis amigos de Zagreb.

Los errores de **concordancia** que hemos encontrado se refieren al género, número y persona gramatical. En conjunto, se trata de 30 errores que representan el 8% de los errores gramaticales. Siguiendo el modelo de Fernández (1997), en los errores de género hemos incluido las discordancias entre determinantes, pronombres y adjetivos y el género que se le ha otorgado al nombre al que estos se refieren. Los errores que se refieren al número también se centran en el sintagma nominal, en concreto en la concordancia en número entre el nombre y sus adyacentes. Por último, los errores de persona se refieren a la concordancia en persona gramatical entre el sujeto y el verbo. De los tres tipos de errores mencionados, el que presenta más dificultades es el relacionado con la persona (18), mientras que el número de los dos tipos restantes es igual en cada caso (6).

*La comida en el restaurante era *delicioso.*

*Sería fenomenal si *mi amigos fueran conmigo.*

*La gente en Split *son amables.*

En el caso de los **paradigmas**, hemos detectado 27 errores relacionados con los paradigmas verbales, producidos principalmente por el desconocimiento o confusión en la flexión verbal. Estos errores afectan tanto a los verbos irregulares como a los verbos regulares. En cuanto a estos últimos, los problemas surgen por dos razones principales; una es la de tratar los verbos como si pertenecieran a otra conjugación (cambiando la vocal temática) (11) y la otra es el intercambio entre la 1ª y la 3ª persona de singular, debido a la similitud de sus formas y al hecho de que se trata de las formas más frecuentes, (13). También aparecen 3 errores que no se deben a estas razones, sino a la simple formación errónea. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de los casos mencionados:

*La vendedora me preguntó algo y yo en ese momento giré la cabeza hacia ella y *di una cosa que no significaba lo que yo pensaba.*

**Caminemos por toda la costa de la ciudad antigua de Zadar.*

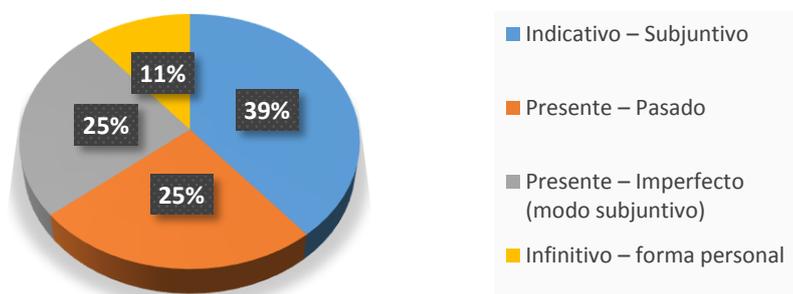
*Mi viaje era muy interesante. Lo *pasó muy bien porque *vio algunas partes de la ciudad que no había visto antes.*

*Nos *ríamos una media hora por esa escena.*

La **subordinación** (61) ocupa el 17% de los errores gramaticales. En concreto, el mayor problema en el caso de la subordinación lo representa la concordancia de los tiempos (59), que forma un 97% de los errores en este campo. El 3% restante pertenece a la omisión del enlace conjuntivo (2).

En la concordancia de tiempos en las frases subordinadas aparecen cuatro oposiciones: entre el indicativo y el subjuntivo (23), entre el presente y el pasado (15), entre el presente de subjuntivo y el imperfecto de subjuntivo (15), y entre el infinitivo y la forma personal (6).

**Gráfico 10. Errores sobre la subordinación:
concordancia de tiempos**



Este predominio de los errores de concordancia de tiempos se debe en primer lugar a las diferencias significativas entre los sistemas lingüísticos del español y el croata. Las causas de estos errores las podemos buscar en el hecho de que la concordancia temporal no exista en croata, lo que explica por qué los estudiantes producen oraciones como las que siguen:

*Único que no me gusta es que todos los hombres ***son** tan bajos.*

*Caminamos por dos horas hasta que ***encontramos** el hotel.*

*Nos recomendó restaurantes en cuales ***podemos** comer sus especialidades.*

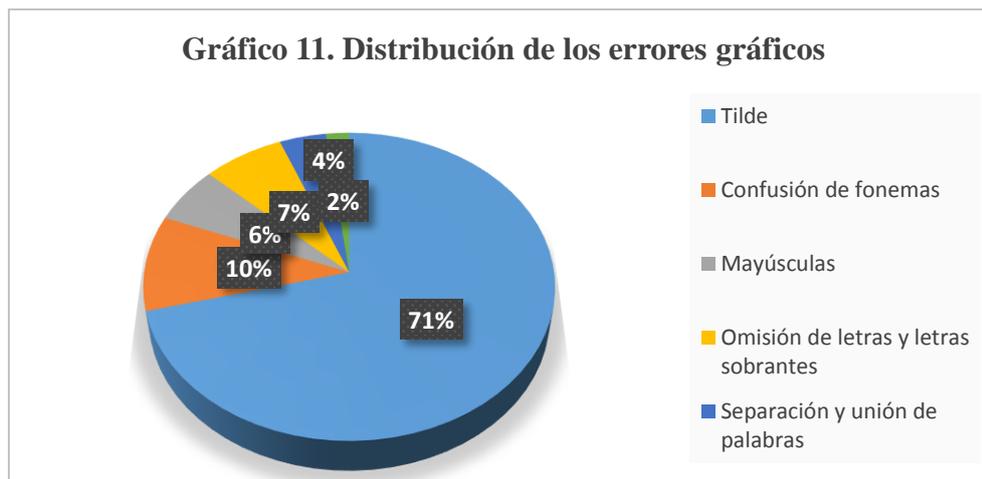
*Recomendaría a toda la gente ***visitarla**.*

*Parece interesante que ***hiciera** muy frio en Septiembre.*

6.3.3. Distribución de los errores gráficos

Los errores gráficos (140) constituyen el 25% del total de errores encontrados. Según los resultados de nuestra investigación, los estudiantes croatas de ELE en el nivel B1 siguen teniendo problemas significativos con la ortografía. En concreto, el problema más grande resulta ser el uso de la tilde, aunque también hemos encontrado casos esporádicos de otros errores gráficos.

Gráfico 11. Distribución de los errores gráficos



Del total de 140 errores gráficos, 100 (71%) se refieren al uso de la **tilde** (89% de los errores relacionados con el uso de la tilde son errores de omisión, mientras que un 11% de esos errores se refiere a la adición de tildes no correspondientes). A continuación, presentamos algunos ejemplos de estos errores:

*El guía turístico nos recomendó que *visitaramos los museos y las galerías.*

*Después de la cena dimos un paseo por la costa de la *peninsula.*

*Fuimos a ver la plaza mayor y compramos algunas cosas para nuestras *familias.*

También hemos encontrado 14 casos de **confusión de fonemas** (*cancada, *estupideses) y 8 errores en cuanto al uso de **mayúsculas** (*Septiembre). Además, aparecen 10 errores de **omisión de letras y letras sobrantes** (*siguente, *eucharistia), y 5 errores de **separación y unión de palabras** (*si no, *asique). Se han registrado solo 3 casos de **confusión de grafemas** (*escojer), mientras que no se ha encontrado ningún caso de alteración del orden de las letras.

6.4. Discusión

Una vez expuestos los resultados de la investigación, pasamos ahora al análisis y la interpretación de los mismos en función de los objetivos generales y específicos de la investigación.

El objetivo general de la investigación ha sido bastante amplio: detectar dentro del corpus analizado todos los errores que cometen los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 con el objetivo de revelar las áreas lingüísticas a las que se debe el mayor número de errores y que

presentan mayores obstáculos para los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Puesto que no nos hemos centrado en una categoría particular de los errores, sino en su totalidad, hemos tratado de incluir el mayor número posible de subcategorías de errores léxicos, gramaticales y gráficos, para poder observarlos lo más detalladamente posible.

Los resultados obtenidos muestran que, para los alumnos croatas del nivel B1, el área más problemática es la relacionada con la gramática. Los errores **gramaticales** conforman un 64% del total de los errores. Entre ellos destaca la subcategoría de las **preposiciones**, con el porcentaje más grande de errores (17%). El uso correcto de las preposiciones es, sin duda, una de las categorías que, por falta de reglas fijas en cuanto a su uso, suelen causar muchas dificultades en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que el número tan alto de estos errores también puede ser consecuencia del uso abundante de esas partículas en el lenguaje. Las preposiciones no pueden ser eludidas como, por ejemplo, un adjetivo de cuyo significado no estamos seguros. En nuestro caso particular, hasta 15 del total de 37 errores de elección errónea de preposiciones se refieren a verbos de movimiento relacionados con los medios de transporte. Esto se debe al hecho de que, entre las preguntas que se les hicieron a los estudiantes para ayudarles y orientar su redacción, hubo una precisamente sobre medios de transporte. Entre el resto de los errores, destaca el uso de la preposición “a”, que resulta problemático en 11 casos. En la mayoría de los casos se trata de la adición y omisión con el verbo “gustar” y los verbos de movimiento, mientras que el error de su omisión delante del CD humano aparece solo dos veces.

En segundo lugar, encontramos los errores gramaticales pertenecientes a la categoría de la **subordinación**, en concreto la concordancia de los tiempos (16% de los errores gramaticales). Esos errores se deben principalmente a las diferencias considerables entre los sistemas lingüísticos del español y el croata. Entre ellos destaca, en primer lugar, la oposición entre indicativo y subjuntivo. Para los estudiantes croatas de ELE, el uso del modo subjuntivo es un concepto nuevo y desconocido, puesto que ese modo verbal no aparece en su L1. Por consiguiente, es comprensible que la superación de este obstáculo lleve bastante tiempo. En su inseguridad, los estudiantes a menudo acuden a la sustitución del subjuntivo con indicativo o alguna otra forma más simple, o a la omisión completa del verbo, ignorando las reglas que exigen la presencia del subjuntivo. Otro problema común al que se enfrentan los estudiantes es la oposición entre el presente y el pasado. Esto se observa en las oraciones subordinadas donde el verbo principal, del que depende la frase subordinada, aparece en forma pasada, lo cual exige la concordancia temporal. Otra vez el estudiante se encuentra ante algo desconocido, pero somos de la opinión de que en este caso se trata, en parte, de la aplicación incorrecta de las

reglas o el simple desconocimiento de las reglas. La concordancia de tiempos no exige un conocimiento tan profundo de la sintaxis o la semántica como el uso de diferentes tiempos o modos verbales, que se rigen por reglas mucho más complejas.

Se nota también un gran número de errores en el uso de los **artículos** (15% de los errores gramaticales), cuya enseñanza resulta ser muy compleja. Esto se debe, en cierta medida, a la existencia de un componente estilístico de su uso. En otras palabras, en algunos casos su uso depende en gran medida del sentimiento del mismo hablante, quien pone el enfoque donde él cree oportuno. La cuestión de los artículos resulta aún más compleja en el caso de los estudiantes croatas, puesto que el artículo determinado no existe en su L1.

El 13% de los errores gramaticales se refiere a los **tiempos del pasado**. En concreto, la mayoría de los problemas es causada por la oposición entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, pero también se observan ciertas dificultades en el uso del pretérito pluscuamperfecto y, en menor medida, del pretérito perfecto. Aquí otra vez se trata de la falta de correspondencia entre el sistema verbal del español y el croata. En la lengua croata existen también los aspectos perfectivo e imperfectivo, pero se suele usar solo un tiempo pasado en vez de las cuatro opciones del español mencionadas. A causa de esto, surgen varios problemas. Por ejemplo, los estudiantes croatas suelen usar el pretérito imperfecto para toda acción pasada durativa o repetida, enfatizando únicamente la duración, cuando en realidad deberían poner atención en el principio y el fin de la acción y usar el pretérito indefinido.

Finalmente, nos queda por mencionar brevemente el resto de los errores gramaticales detectados en el análisis de nuestro corpus: los errores de concordancia, los relacionados con los paradigmas y los relacionados con la estructura de la oración. Cada una de esas subcategorías aparece de forma errónea en 30 o menos casos. Si tomamos en cuenta que el corpus consiste de 36 redacciones, llegamos a la conclusión de que ninguna de ellas representa un problema significativo para nuestro grupo de estudiantes. Se trata de casos individuales y, por lo tanto, hemos decidido no entrar en más detalle en cuanto a sus causas.

Entre los errores **gráficos**, que ocupan un significativo 25% del total de los errores que aparecen en el corpus, cabe destacar la **acentuación**. El número de errores relacionados con la misma asciende a la cifra de 100 casos, lo que les convierte en la categoría individual con el número de errores más alto. Esto no debe sorprender, si tenemos en cuenta que la tilde no existe en la lengua croata. Además, es posible que en la mente de los estudiantes los errores gráficos no se perciban como errores tan graves como, por ejemplo, errores en el uso del subjuntivo. Nos parece que un número significativo de ellos también se debe a la falta de concentración o a la imprudencia. Consecuentemente, aparecen bastantes casos en los que, por ejemplo, un

verbo en la 1ª persona del plural del pretérito imperfecto lleva tilde, pero el otro verbo en la misma oración, que aparece en el mismo tiempo verbal y la misma persona, no la lleva. Los demás errores gráficos, ordenados según el número de sus apariciones, se refieren a confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, mayúsculas, separación y unión de palabras y confusión de grafemas. Debido al número reducido de estos errores, y al hecho de que en todos los casos se trata de errores locales que no provocan malentendidos en la comunicación, podríamos decir que ninguna de estas subcategorías representa un área problemática para los estudiantes.

Como hemos visto, entre los errores **léxicos**, que ocupan tan solo el 11% del total, destacan los errores relacionados con el reconocimiento del **género** de los nombres. Como ya hemos mencionado, en la mayoría de los casos se trata de la generalización de la regla, según la cual, todos los nombres que terminan en “o” son de género masculino, y todos los que terminan en “a” son de género femenino. Además de los errores encontrados, también existe la tendencia de atribuir a los sustantivos que terminan en consonante o en otra vocal distinta a “o” y “a” el género masculino. La segunda categoría más numerosa de errores es la de las palabras, en nuestro caso verbos y adjetivos, que tienen **semas comunes, pero no intercambiables** en el contexto dado. Se trata de lexemas del mismo campo semántico que tienen semas comunes, pero se diferencian por un rasgo específico o alguna restricción sintáctica. Uno de los usos erróneos más comunes se refiere a los verbos aprender/estudiar /enseñar, que también aparecen en nuestro corpus. Además, se observa la confusión entre escuchar/oír, querer/gustar y ver/mirar.

Más sorprendente resulta la ausencia de un número más alto de errores de elección falsa entre los verbos *ser* y *estar*. En general, esta problemática se debe a la especificidad de la lengua española de contar con dos signos lingüísticos donde otros idiomas solo tienen uno. Debido a esta razón, a los estudiantes croatas de ELE les cuesta mucho trabajo distinguir entre las características permanentes y las temporales o circunstanciales. De aquí proviene el número, en general, bastante alto de estos errores en investigaciones sobre análisis de errores de aprendientes de ELE. Sin embargo, en nuestro corpus aparecen nada más que 7 casos individuales, lo que supone un 11% de los errores léxicos y solo un 1% del total.

Aunque es difícil determinar con certeza la causa del número tan bajo de los errores en el uso de *ser* y *estar*, en nuestra opinión este se debe a la naturaleza del ejercicio. En sus narraciones, los estudiantes pudieron evitar el uso de *ser* y *estar* en casos de incertidumbre, puesto que se trata de un ejercicio de tipo semi-guiado. Decimos semi-guiado, dado que en el ejercicio aparecían algunas preguntas cuyo propósito era guiar la producción escrita de los

estudiantes, pero también tratar de “obligarles” a que usaran ciertas construcciones y formas verbales. De ahí, por ejemplo, puede ser que provenga el número bastante alto de errores del uso de subjuntivo, ya que los estudiantes no pudieron evitar su uso debido a la pregunta hecha en ese tiempo verbal. Sin embargo, en el caso de los verbos *ser* y *estar* no se hizo semejante pregunta. Además, puede ser que el tema de las vacaciones no exija tanto el uso de estos dos verbos como, por ejemplo, algunos verbos de movimiento. No obstante, sería injusto subestimar a los estudiantes y no acreditar en su buen conocimiento de la distinción entre estos dos verbos como otra posible razón para el escaso número de apariciones de estos errores en nuestra investigación.

Del resto de los errores pertenecientes al campo léxico, resultan interesantes las **formaciones no atestiguadas** y las **perífrasis**. Ambos arrojan una luz creativa sobre el proceso de aprendizaje, puesto que demuestran el proceso activo de formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2.

El objetivo específico de nuestra investigación era comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones llevadas a cabo en el mismo campo. Hemos escogido cuatro investigaciones, las de Santos Gargallo (1990, en Santos Gargallo, 2009), Kočman (2011), Blažević (2012) y Jelić y Guć (2014). Al igual que la presente investigación, las investigaciones de Santos Gargallo, Kočman y Jelić y Guć se centran en la producción escrita de los estudiantes, mientras que Blažević escoge la expresión oral como el enfoque de su investigación.

En la investigación de Santos Gargallo (1990, en Santos Gargallo, 2009), el mayor número de errores se refieren, igual que en nuestra investigación, al uso de las preposiciones, siendo la elección errónea el problema más grande. Las dos investigaciones también coinciden en un número destacado de errores relacionados con los artículos, seguidos por los siempre problemáticos tiempos de pasado. Los errores en el uso de los verbos *ser* y *estar* son más frecuentes que en nuestra investigación, si bien no podemos hablar de un número demasiado destacado como para justificar el atributo de “problemáticos” que a menudo se les atribuye. En comparación con nuestra investigación, Santos Gargallo ha encontrado en su corpus un número reducido de errores referidos al uso del pronombre átono, mientras que la diferencia en el número de errores en el uso del subjuntivo resulta aún mayor.

Entre los errores gramaticales encontrados en la investigación de Kočman (2011) destacan los errores gráficos, en concreto el uso de la tilde. Recordamos que en nuestra investigación, esta ha sido la subcategoría con el mayor número de errores en todo el corpus. En la investigación de Kočman igualmente destacan el uso del subjuntivo y la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Aquí también se destaca una categoría que no

ha sido mencionada particularmente en la investigación de Santos Gargallo, pero sí en la nuestra. Se trata de la confusión verbal entre la 1ª y la 3ª persona, que también aparece en nuestro corpus y se refiere al 48% de todos los errores relacionados con los paradigmas.

En la investigación de Blažević (2012), destacan los errores en el uso de los verbos *ser* y *estar*. A su uso se refiere el 46% de todos los errores léxico-semánticos encontrados. Comparado con el 11% del total de errores léxicos en nuestra investigación, ello representa un contraste significativo. Otro aumento en relación con nuestros resultados se refiere a los errores relacionados con la concordancia en género y número, que representan un 11% de los errores morfosintácticos, mientras que en nuestro caso se trata de un número mucho más bajo (3%). Como en todas las investigaciones previas, en esta también aparece un número significativo de errores en el uso de tiempos pasados y la oposición entre el indicativo y el subjuntivo, lo que una vez más los destaca como un obstáculo que a los estudiantes croatas les cuesta mucho superar.

Jelić y Guć (2014) basaron su investigación en el análisis de los errores en el uso de los verbos. Por consiguiente, algunas de las categorías de errores más numerosos en nuestra investigación, como los errores en el uso de los artículos y las preposiciones, no aparecen en sus resultados, puesto que no han sido objeto de su investigación. Sin embargo, en ambas investigaciones, el mayor número de errores se refiere a los errores gramaticales, en particular los relacionados con los tiempos de pasado, la concordancia temporal y el uso del subjuntivo. En lo que difieren las dos investigaciones es en el número de errores en el uso de los verbos *ser* y *estar*. En la investigación de Jelić y Guć estos alcanzan hasta los 42% de todos los errores léxicos, lo que representa, al igual que en la investigación de Blažević (2012), un contraste significativo en comparación con los resultados de nuestra investigación.

A pesar de algunas diferencias mencionadas, podemos concluir que los resultados de las cuatro investigaciones que hemos consultado coinciden en líneas generales con los resultados de nuestra investigación.

6.5. Conclusión de la investigación

El objetivo de esta investigación era obtener un panorama general de los errores léxicos, gramáticos y gráficos cometidos por los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 según el *MCER*. Basamos nuestras hipótesis sobre la tipología de errores encontrados en cuatro investigaciones llevadas a cabo en el mismo campo, las de Santos Gargallo (1990, en Santos Gargallo, 2009), Kočman (2011), Blažević (2012) y Jelić y Guć (2014). Nuestra intención era

detectar los campos más problemáticos en el corpus obtenido, determinar si corresponden a la hipótesis o no y finalmente comparar los resultados con las cuatro investigaciones mencionadas.

El análisis de errores llevado a cabo, comprobó que los tiempos del pasado, la oposición entre indicativo y subjuntivo, las preposiciones y los artículos son las áreas que presentan mayor dificultad para los alumnos croatas. Sin embargo, nuestra hipótesis resulta tener tres faltas. En primer lugar, en ella no se mencionan los errores del uso de la tilde, la subcategoría que resultó ser la más numerosa. Tampoco se mencionan los errores relacionados con la concordancia temporal, que resultan alcanzar un porcentaje bastante representativo en nuestro corpus. Por último, el contraste de los verbos *ser* y *estar* no resultó ser tan problemático como lo habíamos supuesto.

En nuestra investigación optamos por usar una taxonomía amplia, con una gran variedad de subcategorías, para ofrecer el panorama más detallado posible de los errores léxicos, gramaticales y gráficos cometidos en el corpus. El AE nos desveló un total de 571 errores. Observando este hecho desde una perspectiva tradicional, podríamos llegar a la conclusión de que se trata de un número alarmante, consecuencia del desconocimiento de las reglas, que debe ser corregido. Se podría considerar oportuno imponer más práctica sobre los estudiantes en forma de ejercicios de relleno de huecos u otras formas descontextualizadas. Sin embargo, gracias al cambio en el panorama lingüístico que surgió a finales de los años setenta en forma de enfoque comunicativo, a continuación tenemos la oportunidad de observar la situación desde una perspectiva diferente.

Hemos observado que un número prominente de los errores en realidad se debe a diferencias semejantes entre el español y el croata. La tilde, el subjuntivo, la concordancia temporal, el artículo determinado, todas estas categorías ni siquiera existen en la lengua croata. Resulta comprensible que los alumnos necesiten más tiempo para interiorizarlas. Ese proceso de interiorización debería ser fomentado por la comunicación libre en el aula. A veces nos olvidamos del hecho que las lenguas extranjeras no solo deben ser aprendidas, sino también utilizadas. Además, puede ser que en el caso de muchos de los errores detectados el alumno simplemente esté poniendo a prueba nuevas hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua según avanza su nivel de conocimiento, un proceso que debe ser alabado en vez de criticado.

Por estas razones, tuvimos el deseo de añadir a nuestro análisis otro criterio, el criterio comunicativo. No obstante, en nuestro caso el empleo de este criterio resulta tan sucinto que ni siquiera se puede denominar como un análisis. Lo que hicimos fue simplemente dividir los errores encontrados en el corpus en dos categorías: los globales y los locales. Como ya hemos

mencionado, los errores locales afectan a constituyentes mínimos de la oración y no tienen efecto negativo en la comprensibilidad del mensaje. Por otro lado, los errores globales afectan a constituyentes mayores y contribuyen a la ruptura en la transmisión del mensaje. Según los resultados obtenidos, el 79% de todos los errores producidos por los participantes en nuestra investigación son errores locales. Este hecho cambia radicalmente la perspectiva negativa que automáticamente nos viene a la mente después de oír el número 571.

Los resultados de la investigación han demostrado que, a pesar del hecho de que se comete una gran cantidad de errores, en la mayoría de los casos el mensaje termina por ser transmitido sin causar rupturas en el proceso comunicativo. Si tenemos en cuenta que se trata de estudiantes de nivel intermedio, que siguen aprendiendo y explorando su L2, no nos queda más remedio que concluir que su competencia comunicativa resulta ser la adecuada a sus necesidades y a su nivel de conocimiento.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas, nuestro deseo ha sido ofrecer una descripción de los cambios en el campo de la lingüística que han marcado el siglo pasado, y aplicar todo lo aprendido a nuestra propia investigación.

Hemos visto como, durante décadas, cambiaban los enfoques lingüísticos, los modos de análisis, las actitudes sobre los errores, sobre los papeles de los profesores y los alumnos, etc. Estas nuevas tendencias teóricas han culminado con la irrupción del enfoque comunicativo, una nueva corriente en el campo de la lingüística que trajo consigo nuevas alternativas metodológicas, nuevas técnicas y recursos didácticos. Las nuevas tendencias teóricas que abogaban por la evolución de la competencia global del estudiante, tanto comunicativa como lingüística, han resultado en el desplazamiento del foco de atención desde la lengua en sí misma y su estructura gramatical hacia los usuarios de la lengua y sus necesidades comunicativas.

Precisamente, son las necesidades de los estudiantes las que a menudo quedan olvidadas. Los profesores, enredados sobre los diferentes enfoques y metodologías, se olvidan del hecho de que hoy en día la necesidad principal de los estudiantes es la de poder comunicarse de manera eficaz con los hablantes de L1 distintas. Los estudiantes no necesitan que se les diga cuantos errores han cometido, especialmente cuando sabemos que ese número puede ser muy engañoso. Eso no significa que se deban ignorar los errores, o rechazar las reglas. La lengua es un sistema complejo de reglas gramaticales, pragmáticas y culturales, y esta complejidad exige un conocimiento profundo de las mismas, si queremos garantizar una competencia comunicativa completa. Pero la lengua es en primer lugar, y por encima de todo, un instrumento de comunicación. Por lo tanto, nuestra opinión es que el proceso de enseñanza debería ser un proceso equilibrado, y que su éxito depende del desarrollo tanto de la competencia lingüística como de la competencia comunicativa.

Como conclusión, nuestra investigación nos ha ayudado a llegar a la conclusión de que el fomento de la competencia comunicativa debería ser el foco de la práctica didáctica, gracias a la perspectiva amplia que ofrece sobre la misma. Esperamos que nuestros resultados sean reconocidos como muestras de ciertas tendencias que pueden servir como base o punto de referencia para futuras investigaciones sobre el mismo tema.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alba Quiñones, V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5: 1-16. [fecha de consulta 13 septiembre 2016]. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

Alexopoulou, A. (2005), “Aproximacion al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores”. *Estudios de Lingüística aplicada* 23 (41): 101-125. [fecha de consulta 25 abril 2016]. Disponible en goo.gl/dkedSA

Alexopoulou, A. (2010), “La función de la interlengua en el aprendizaje de las lenguas extranjeras”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9 (5): 84-99. [fecha de consulta 25 abril 2016]. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b6242baf90.pdf

Arcos Pavón, M. E. (2009), “Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella”. Universidad compultense de Madrid. [fecha de consulta 30 abril 2016]. Disponible en <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>

Bachman, L. F. (1990), “Habilidad lingüística comunicativa”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007), “Defining communicative competence”. *Metodika* 8: 94-103. [fecha de consulta 28 abril 2016]. Disponible en http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=42650

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros

Blažević, A. G. (2012), *El tratamiento del error en la clase de español como lengua extranjera: expresión e interacción orales, nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Blažević, A. G. (2013), “Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”. *Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia* LVIII: 221-245.

Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Carrió Pastor, M. L. (2005), “Estudio contrastivo de la incorporación del error para el autoaprendizaje de una lengua a través de internet”. *Studies in contrastive linguistics: Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference*: 143-156. [fecha de consulta 22 abril 2016]. Disponible en <http://url.wow.hr/WBRse>

Corder, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press

De Vega Díez, M. (2013), “Las lecturas canónicas apartadas en la formación literaria en español como lengua extranjera”. Universidad compultense de Madrid. [fecha de consulta 30 abril 2016]. Disponible en <http://eprints.ucm.es/24037/1/T35051.pdf>

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

Hernández Fernández, A. (2004), “Los errores lingüísticos”. *Serie: Fundamentos. Colección: Logopedia e intervención*. Nau llibres: Valencia. [fecha de consulta 14 septiembre 2016]. Disponible en <http://url.wow.hr/ot4Iy>

Hornberger, N. H. (1989), “Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Hymes, D. H. (1972), “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Jelić, A. B., Guć, A. (2014), “Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE”. *Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia* LIX: 95-121. [fecha de consulta 4 septiembre 2016]. Disponible en http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=219616

Kočman, A. (2011), “Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita”. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 13: 1-12. [fecha de consulta 23 abril 2016]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf

Lacorte, M. (2007), “Lingüística aplicada”. En Gutiérrez-Rexach, J. (coord.) (2016) *Enciclopedia de lingüística hispánica*. London y Nueva York. Routledge, vol.1, 186-194. [fecha de consulta 14 septiembre 2016]. Disponible en goo.gl/jEu1qp

Llobera, M. (1995), “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER] (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya. [fecha de consulta 25 abril 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Marcos Marín, F. A. (2004), “Aportaciones de la lingüística aplicada”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Padron, E., Ballester, C. (2006), “El rol ideal del profesor de idiomas en la enseñanza del inglés con fines específicos”. Universidad de Zulia. Programa de Ingeniería. [fecha de consulta 14 septiembre 2016]. Disponible en

<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/impacto/article/viewFile/367/366>

Sánchez Jiménez, D. (2010), “La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua”. *RedELE: Revista electrónica didáctica* 18. [fecha de consulta 14 agosto 2016]. Disponible en goo.gl/ZDQXCb

Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros

Santos Gargallo, I. (2009), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Spolsky, B. (1969), “Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Vázquez, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa

Vez Jeremías, J. M. (2004), “Aportaciones de la lingüística contrastiva”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Widdowson, H. G. (1989), “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Yule, G. (2007), *El lenguaje*. Tercera edición. Madrid: Ediciones Akal. [fecha de consulta 14 septiembre 2016]. Disponible en goo.gl/FBnxkQ

