

Colección **Pontes Philologici**

①



Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos

Cristina Rodríguez García

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

**MASARYK
UNIVERSITY
PRESS**

BRNO 2021

The Series **Pontes Philologici** is published in co-edition with



MUNI
ARTS



Editorial board:

José Luis Bellón Aguilera (Brno)
Ivo Buzek (Brno)
Elena Crasovan (Timișoara)
Mihai Enăchescu (Bucharest)
Ilinca Ilian (Timișoara)

Vladimir Karanović (Belgrade)
Andjelka Pejović (Belgrade)
Barbara Pihler Ciglič (Ljubljana)
Silvia Ștefan (Bucharest)
Maja Šabec (Ljubljana)

Reviewers:

Miroslava Aurová (University of South Bohemia in České Budějovice)
María del Carmen Méndez Santos (University of Alicante)

© 2021 Masaryk University

ISBN 978-80-210-9799-5

ISBN 978-80-210-9798-8 (print)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9799-2021>

Índice

Editorial – Pontes philologici.....	9
A modo de prólogo	11
1 PARTE INTRODUCTORIA	17
1.1 Introducción y listado de abreviaturas.....	17
1.2 Justificación del objeto de estudio.....	18
1.3 Objetivos y preguntas de la investigación	20
2 MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
2.1 Corrientes de investigación dedicadas al tratamiento del error: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y los estudios de Interlengua (IL). Estado de la cuestión.....	25
2.1.1 El Análisis Contrastivo (AC).....	27
2.1.2 El Análisis de Errores (AE).....	36
2.1.3 Los estudios de Interlengua (IL).....	44
2.2 El error en el aprendizaje de una lengua extranjera	51
2.2.1 El concepto de error. Algunas precisiones terminológicas.....	51
2.2.2 El error y la norma lingüística	53
2.2.3 Criterios para establecer una taxonomía de errores. Tipologías	54
2.2.4 Causas del error	58
2.2.5 Evaluación del error	59
2.2.6 Fossilización del error	61
2.3 El papel de la lengua materna y de la secuencia universal en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	62
2.3.1 La lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera	62
2.3.2 La hipótesis de la Gramática Universal.....	65
2.3.2.1 Críticas a la Gramática Universal	66
2.3.2.2 Relación entre la Gramática Universal y el aprendizaje de una lengua extranjera....	67
2.3.3 La secuencia universal del aprendizaje	68
2.4 Estrategias de aprendizaje y comunicación en una lengua extranjera.....	70
2.4.1 Estrategias: terminología	70
2.4.2 Tipologías de estrategias	71
2.4.3 Estrategias y errores.....	73
3 PARTE PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	75
3.1 Descripción de las muestras de expresión escrita.....	75
3.1.1 Composición.....	75
3.1.2 Muestras de expresión escrita	75
3.1.3 Temas y tipología textual	76
3.2 Población participante	78
4 ANÁLISIS DE ERRORES.....	83
4.1 Tipología de errores: ejemplos	83
4.2 Metodología de trabajo	86
5 ERRORES LÉXICOS.....	89
5.1 Análisis cuantitativo.....	89
5.2 Análisis cualitativo	92

5.2.1 Errores léxicos de forma	92
5.2.1.1 Uso de un significante próximo en español	93
5.2.1.2 Formaciones no atestiguadas en español	94
5.2.1.3 Préstamos	95
5.2.1.3.1 Préstamos del checo o del eslovaco.....	95
5.2.1.3.2 Préstamos de otras lenguas.....	95
5.2.1.4 Género como rasgo del nombre	96
5.2.1.5 Número como rasgo del nombre.....	99
5.2.1.6 Conclusiones generales sobre los errores léxicos de forma.....	104
5.2.2 Errores léxicos de significado	105
5.2.2.1 Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.....	105
5.2.2.2 Cambios entre derivados de la misma raíz	116
5.2.2.3 Registro no apropiado a la situación	117
5.2.2.4 Ser-estar.....	119
5.2.2.5 Perífrasis.....	121
5.2.2.6 Falsos amigos	125
5.2.2.7 Calcos	125
5.2.2.8 Otros	126
5.2.2.9 Conclusiones generales sobre los errores léxicos de significado	128
5.3 Implicaciones didácticas.....	129
6 ERRORES MORFOSINTÁCTICOS.....	135
6.1 Análisis cuantitativo.....	135
6.2 Análisis cualitativo	140
6.2.1 Errores de paradigmas.....	140
6.2.1.1 Formación del género	140
6.2.1.2 Formación del número	141
6.2.1.3 Formación de los verbos.....	142
6.2.1.4 Otros errores: persona, determinantes.....	143
6.2.1.5 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los paradigmas.....	143
6.2.2 Errores de concordancias.....	144
6.2.2.1 Concordancia de género.....	145
6.2.2.2 Concordancia de número.....	149
6.2.2.3 Concordancia de persona.....	152
6.2.2.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las concordancias	156
6.2.3 Errores de valores y usos de las categorías	157
6.2.3.1 Artículos.....	158
6.2.3.1.1 Artículo determinado: uso	159
6.2.3.1.2 Artículo determinado: omisión	164
6.2.3.1.3 Artículo indeterminado: uso.....	169
6.2.3.1.4 Artículo indeterminado: omisión	170
6.2.3.1.5 Elección	172
6.2.3.1.6 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los artículos.....	175
6.2.3.2 Determinantes	176
6.2.3.2.1 Demostrativos.....	177
6.2.3.2.2 Posesivos.....	179
6.2.3.2.3 Distributivos	182
6.2.3.2.4 Indefinidos	183
6.2.3.2.5 Numerales	184
6.2.3.2.6 Interrogativos.....	185

6.2.3.2.7 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los determinantes	185
6.2.3.3 Pronombres	186
6.2.3.3.1 Con función pronominal plena	186
6.2.3.3.1.1 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los pronombres con función plena	193
6.2.3.3.2 'Se' gramaticalizado o lexicalizado	194
6.2.3.3.2.1 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con el pronombre 'se'	200
6.2.3.4 Verbos	201
6.2.3.4.1 Tiempos de pasado	202
6.2.3.4.1.1 Pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto	203
6.2.3.4.1.2 Pretérito pluscuamperfecto	209
6.2.3.4.1.3 Presente - pasado	211
6.2.3.4.1.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los tiempos de pasado	212
6.2.3.4.2 Otras formas verbales	214
6.2.3.4.2.1 Futuro	214
6.2.3.4.2.2 Condicional	216
6.2.3.4.2.3 Cambio de modo	217
6.2.3.4.2.4 Perífrasis verbales	219
6.2.3.4.2.5 Gerundio	221
6.2.3.4.2.6 Formas no personales	222
6.2.3.4.2.7 Cambios de voz	223
6.2.3.4.2.8 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con otras formas verbales	224
6.2.3.5 Preposiciones	225
6.2.3.5.1 Valores propios	225
6.2.3.5.1.1 Preposición 'a':	226
6.2.3.5.1.2 Preposición 'con':	230
6.2.3.5.1.3 Preposición 'de':	232
6.2.3.5.1.4 Preposición 'desde':	235
6.2.3.5.1.5 Preposición 'en':	236
6.2.3.5.1.6 Preposición 'para':	238
6.2.3.5.1.7 Preposición 'por':	239
6.2.3.5.1.8 Otras preposiciones	242
6.2.3.5.1.9 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los valores propios de las preposiciones	243
6.2.3.5.2 Valores idiomáticos	244
6.2.3.5.2.1 Complementos de régimen verbal	244
6.2.3.5.2.2 Perífrasis verbales	247
6.2.3.5.2.3 Construcciones con infinitivos	248
6.2.3.5.2.4 Expresiones lexicalizadas	249
6.2.3.5.2.5 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los valores idiomáticos de las preposiciones	252
6.2.3.6 Adverbios	253
6.2.3.6.1 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los adverbios	255
6.2.4 Errores en la estructura de la oración	255
6.2.4.1 Orden de los elementos	256
6.2.4.2 Omisión de elementos no incluidos en otros apartados	265

6.2.4.3 Elementos sobrantes	268
6.2.4.4 Cambios de función	271
6.2.4.5 Oraciones negativas	273
6.2.4.6 Otros	274
6.2.4.7 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con la estructura de la oración	275
6.2.5 Errores en la relación entre oraciones	276
6.2.5.1 Coordinación	276
6.2.5.1.1 Enlace sobrante	277
6.2.5.1.2 Omisión del enlace	278
6.2.5.1.3 Polisíndeton	278
6.2.5.1.4 Elección errónea del enlace	279
6.2.5.1.5 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las oraciones coordinadas	279
6.2.5.2 Subordinación	280
6.2.5.2.1 Subordinadas sustantivas	281
6.2.5.2.1.1 Omisión del enlace o enlace sobrante	282
6.2.5.2.1.2 Elección errónea del enlace	283
6.2.5.2.1.3 Concordancia verbal	283
6.2.5.2.1.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las subordinadas sustantivas	285
6.2.5.2.2 Subordinadas adjetivas	286
6.2.5.2.2.1 Omisión del enlace o enlace sobrante	287
6.2.5.2.2.2 Elección errónea del enlace	288
6.2.5.2.2.3 Concordancia verbal	291
6.2.5.2.2.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las subordinadas adjetivas	292
6.2.5.2.3 Subordinadas circunstanciales	293
6.2.5.2.3.1 Omisión del enlace o enlace sobrante	294
6.2.5.2.3.2 Elección errónea del enlace	296
6.2.5.2.3.3 Concordancia verbal	300
6.2.5.2.3.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las subordinadas circunstanciales	304
6.3 Implicaciones didácticas	305
7 CONCLUSIONES	315
Conclusiones generales	315
Hipótesis de partida	316
Objetivos de la investigación	319
Preguntas de la investigación	321
Decálogo de propuestas	326
Continuación del estudio	327
8 BIBLIOGRAFÍA	329
8.1 Bibliografía I	329
8.2 Bibliografía II	335

Editorial – Pontes philologici

Pontes philologici es un proyecto editorial internacional entre distintas universidades europeas, que nace del deseo de crear un espacio común para el encuentro e intercambio de los aportes científicos en el campo de las humanidades, con especial acento en las filologías modernas. Abarca, en su origen, un consorcio de cinco entidades provenientes de cuatro países –la Universidad de Ljubljana de Eslovenia, la Universidad Masaryk de Chequia, la Universidad de Belgrado de Serbia y dos universidades de Rumania, la Universidad de Bucarest y la Universidad de Oeste de Timisoara– con la perspectiva de acoger en el futuro otras editoriales académicas interesadas. El principal objetivo de esta iniciativa consiste en desarrollar una serie de estudios monográficos relevantes no solo dentro de la región de Europa Central, sino en un circuito científico más amplio, y otorgarles la debida visibilidad internacional. Cada volumen de la serie tendrá una temática central relacionada con diversos campos de los estudios filológicos en el sentido más amplio del término –literatura, lingüística, didáctica de las lenguas, historia, cultura, etc.– y podrá correr a cargo de un autor o estructurarse como obra colectiva. La periodicidad de publicación será de al menos un volumen al año.

El primer ciclo de publicaciones estará dedicado a la filología hispánica. La colaboración de hispanistas de las respectivas universidades de esta región de Europa conoce una, si bien no muy larga, sí que muy fructífera tradición que dio lugar a una vasta articulación de actividades comunes, todas ellas vinculadas, directa o indirectamente, con la Red de Hispanistas de Europa Central. Dicha red, registrada en el programa europeo de intercambio universitario Ceepus, fue fundada en 2009 en la Universidad del Oeste de Timisoara. En sus comienzos estuvo integrada por seis universidades de tres países; sin embargo, en poco más de diez años ha llegado a incorporar a otras trece universidades más, de ocho países diferentes. Dentro de esta plataforma, destinada prioritariamente a fomentar la movilidad de estudiantes y profesores en la educación superior, se fueron manifestando, debido a los evidentes e inmediatos beneficios de esta experiencia y al creciente interés de cooperación, propuestas cada vez más ambiciosas, relativas también al ámbito de la investigación académica. Es así como los miembros de la Red han organizado en los últimos años varios coloquios y congresos y están planificando proyectos comunes de investigación bilaterales y europeos. El logro más destacado y

punto neurálgico de esta colaboración de estudiosos es la revista científica *Colindancias*, publicada desde 2010 por la Universidad del Oeste de Timisoara, cuya finalidad fue, por un lado, fortalecer el hispanismo de la región y, por el otro, enriquecer los vínculos entre el espacio hispánico y el de Europa Central y del Este, por lo cual participan en ella también distinguidos expertos ajenos a dicha red. En diez años la revista se ganó, con las temáticas abordadas y con rigurosos criterios de selección de sus estudios, un indiscutible renombre en la esfera académica internacional.

Por todo lo dicho, la naciente serie de libros monográficos *Pontes philologici* encuentra en la Red de Hispanistas de Europa Central en general y *Colindancias* en particular un punto de partida, un modelo y un estímulo para ir extendiendo los alcances de la labor investigadora y tender puentes, como su nombre indica, entre las más actuales inquietudes y desafíos vinculados a los estudios filológicos en el ámbito internacional.

Consejo editorial

A modo de prólogo

Desde el punto de vista geográfico los países de la Europa central y los de la Península ibérica se hallan recíprocamente en posiciones periféricas que no inducen de manera natural la toma de contactos. Por eso los impulsos para ello han sido dinásticos, culturales y políticos.

El acercamiento dinástico se debe sobre todo a la geopolítica de la Casa de Austria en su defensa contra los intereses franceses. Fue una política de casamientos y de alianzas entre el Sacro Imperio y las Coronas de Castilla y Aragón que empezó con los enlaces de Felipe el Hermoso, archiduque de Austria, con Juana de Castilla (1496), y del príncipe Juan de Aragón con Margarita de Austria (1497) y se desarrolló a lo largo de los siglos XVI y XVII. A los continuos movimientos entre las dos cortes se debe cierta presencia española sobre todo en Viena y en Praga. Recordemos que el humanista Alfonso de Valdés, secretario de cartas latinas del emperador Carlos V, muere en Viena en 1532, después de una estancia de varios meses en Ratisbona. Y el poeta renacentista Cristóbal de Castillejo (1490–1550), que fue paje del archiduque Fernando, hermano de Carlos V, acabó por establecerse definitivamente en Viena.

En Praga, la presencia española está ligada al empeño de los emperadores Fernando I (1558–1564), Rodolfo II (1576–1612), cuya lengua más natural era el castellano, y Fernando II (1619–1637) por una recatolización de las tierras bohemias y a la Guerra de los Treinta Años. Gran importancia cobra en este contexto la instalación de la corte en Praga y la influencia de la Embajada de España, sobre todo con su embajador Guillén de San Clemente. Es así que de la Península ibérica afluyen diplomáticos, monjes y soldados. Pero no faltan los eruditos como el jesuita Rodrigo de Arriaga (1592–1667), que desde 1624 enseñó teología en la Universidad carolina, y el benedictino Juan Caramuel Lobkowitz (1606–1682), filósofo y lingüista, que estuvo en Praga entre 1647 y 1655 como vicario del arzobispo.

Con el eclipse de España como gran potencia en el siglo XVIII se reduce también su irradiación.

Es redescubierta por los románticos, escritores y viajeros. Autores de relieve, aficionados a España, fueron el francés Prosper Mérimée (1803–1870), famoso por su novela *Carmen* (1845), puesta en música por Georges Bizet, y el vienés Ferdinand Wolf (1796–

1866), conservador de la Biblioteca imperial, del cual nos place citar aquí su estudio *Ueber eine Sammlung spanischer Romanzen in fliegenden Blättern auf der Universitäts-Bibliothek zu Prag. Nebst einem Anhang über die beiden für die ältesten geltenden Ausgaben des Cancionero de romances* (1850). De entre los rumanos cabe citar al escritor y político Mihail Kogălniceanu (1817–1891) que en 1846–1847 viajó por España y consignó sus impresiones en unas *Notes sur l'Espagne*. Es en este contexto donde surge el acercamiento literario de las culturas centroeuropeas a España, vehiculado principalmente por una labor de traducción que sirve al mismo tiempo como enriquecimiento de las lenguas de destino. De ahí la importancia de las primeras traducciones directas de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*: al checo (*Don Quijote de la Mancha*, de J. B. Pichl y K. Stefan, 1864–1868), al eslovaco (*Duchplaný sl'achtic Don Quijote de la Mancha*, de Ján Rovň, incompleta, 1926), al rumano (*Don Quijote de la Mancha*, de Ștefan G. Vărgolici, primera parte, 1882–1891), al esloveno (*Don Kišot in njegov ščitnik Sanho Pansa, nekoliko prizorov v okrajšku*, de Frank Zakrajšek, abreviada y adaptada, 1864), al croata (*Bistri vitez Don Quijote od Manche*, de Iso Velikanović, 1915) y al serbio (*Veleumni plemić Don Kihot od Manče*, de Đorđe Popović-Daničar, 1895–1896).

La disolución de los imperios tradicionales en los siglos XIX y XX lleva a la creación de nuevos Estados constitucionales más modernos. Un componente notable para su desarrollo es la creación de nuevas universidades (Iași 1860, București 1864, Cluj 1872, Zagreb 1874, Beograd 1905, Brno 1919, Bratislava 1919, Ljubljana 1919) al lado de las tradicionales. En ellas desempeñan un importante papel de concientización las filologías. Entre las lenguas románicas se da primero preeminencia al estudio del francés y del italiano, la enseñanza sistemática del español se introduce más tarde, si exceptuamos las universidades de Praga, Iași y Bucarest, solo después de la Segunda Guerra Mundial. Los primeros fautores universitarios del hispanismo son romanistas generalistas, como Maximilián Křepinský (1875–1971) en Praga y Iorgu Iordan (1888–1986) en Iași y Bucarest.

Pero es sobre todo con la paulatina integración de los países europeos como el hispanismo cobra una nueva dimensión transeuropea. Con la adhesión a la Unión Europea de los países de la Europa central se abren nuevas perspectivas y también necesidades de acercarse recíprocamente no solo desde el punto de vista institucional, sino también cultural, tan importante para el desarrollo de una comprensión mutua. De ahí la relevancia también del hispanismo en tierras centroeuropeas y sobre todo de estudios contrastivos. Sirva esta nueva colaboración entre las Universidades de Brno, Timișoara, București, Ljubljana y Beograd, con su creación de puentes filológicos, como ejemplo de integración cultural basada en el respeto de todas las diversidades.

Michael Metzeltin
Universidad de Viena
Academia Austríaca de Ciencias

Dedicatoria

A mi gato, Milan.
Por su fiel compañía todas las madrugadas
que he trabajado en la tesis.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a mi director de tesis, al profesor doc. Mgr. Ivo Buzek, Ph.D., su apoyo a lo largo de la elaboración de mi investigación, así como sus correcciones y sugerencias. Asimismo, quisiera agradecer que haya respetado mi manera de trabajar y mis tiempos, algo que me ha permitido llegar hasta el final.

Otros agradecimientos van dirigidos a las compañeras y los compañeros del Departamento de Lenguas y Literaturas románicas de la Facultad de Filosofía, de la Universidad Masaryk de Brno; especialmente a las personas que me han apoyado de las secciones de Catalán, Español e Italiano. Asimismo, hago mención de la sección de Inglés y de Estudios Mediterráneos de esta Facultad.

También quisiera agradecer el apoyo y la ayuda ofrecida por parte de las profesoras y los profesores del Instituto Cervantes de Praga, de la Universidad de Viena (Austria), de la Universidad de Gdańsk (Polonia), de la Universidad Nebrija de Madrid, así como de la Universidad Estatal de Moldavia en Chisinau.

Otros agradecimientos son para la profesora Avel·lina Suñer Gratacós, de la Universitat de Girona, por haber sido de las primeras personas en hablarme de análisis de errores, allá por el año 2006.

De una forma más personal, quisiera dar las gracias:

A mis padres, Antonio y Marce, por haber aceptado mi decisión de tener una vida propia lejos de casa.

A mis hermanas, Elena y Patricia, por ser mis mejores amigas.

A mi profesora de ruso, Olga, por su cariño incondicional durante todos estos años.

A mis amigas y amigos de la República Checa y de Catalunya, que siempre han creído en mí y me han acompañado en este largo viaje.

Por último, a mis compañeras de ballet clásico de Brno, por compartir valores como el esfuerzo, la constancia y la dedicación. Sin estas cualidades no se puede bailar, ni se puede terminar una tesis doctoral.

Nota preliminar

La presente obra recoge la investigación realizada para nuestra tesis doctoral, *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*, defendida en la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, en febrero de 2020 y dirigida por el profesor doc. Mgr. Ivo Buzek, Ph.D.

Debido a su amplitud original (692 páginas), no se edita en su totalidad. Así, hemos optado por mantener la Parte introductoria, al igual que los capítulos más representativos del Marco teórico de la investigación. En cuanto a la Parte práctica dedicada al análisis, hemos mantenido las tipologías correspondientes, tanto en errores léxicos como morfosintácticos, además de los datos estadísticos. Sin embargo, hemos tenido que reducir el número de ejemplos, por lo que aportamos los más ilustrativos para cada tipo de error, con un máximo de diez muestras. Del mismo modo, se mantienen las implicaciones didácticas y las conclusiones obtenidas a partir del estudio realizado. Finalmente, hemos optado por no incluir los anexos, ya que los ejemplos aparecen con suficiente contexto para comprender las producciones idiosincrásicas.

Para aquellos lectores que necesiten profundizar en algún aspecto remitimos al trabajo original, que se puede consultar en el siguiente enlace:

https://is.muni.cz/auth/th/bv6wz/Tesis_Cristina_Rodri_guez_Garci_a.pdf

1 PARTE INTRODUCTORIA

1.1 Introducción y listado de abreviaturas

La presente tesis tiene como objetivo estudiar los errores que aparecen en la interlengua escrita de un grupo de estudiantes universitarios de español cuyas lenguas maternas son el checo y el eslovaco. Dentro del marco de la Lingüística Aplicada se pueden encontrar varias investigaciones dedicadas al análisis de errores; sin embargo, nuestro trabajo pretende llenar un vacío detectado en el campo del aprendizaje del español como lengua extranjera. Tal y como expondremos más adelante, la tendencia mayoritaria es que los trabajos se centren en un solo grupo lingüístico o en varios grupos de distinta lengua materna, mientras que nuestra investigación estudia y compara los errores de dos grupos de estudiantes que pertenecen a la misma familia lingüística, en este caso, la de las lenguas eslavas.

Antes de adentrarnos en la justificación del objeto de estudio y en los objetivos y las preguntas de la investigación, ofrecemos un listado con las abreviaturas más utilizadas en la tesis:

C/CH: checo

E/ESL: eslovaco

ASL: Adquisición de segundas lenguas

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

IL: Interlengua

GU: Gramática Universal

LA: Lingüística Aplicada

LC: Lingüística Contrastiva

LM: lengua materna

L1: lengua primera

L2: lengua segunda

LE: lengua extranjera

ELE: español lengua extranjera

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas

1.2 Justificación del objeto de estudio

En este apartado nos proponemos justificar el sentido de nuestra investigación. Para ello, empezaremos con una explicación de por qué emprendemos una tesis de análisis de errores cuando ya son muy numerosas las aportaciones dedicadas a esta cuestión en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE). Asimismo, presentaremos las motivaciones que nos llevan a abordar este tema y defenderemos por qué nuestro trabajo pretende llenar un vacío detectado en el campo del aprendizaje de ELE dentro del marco de la Lingüística Aplicada.

En primer lugar, sería obvio plantear la pregunta de “¿Y por qué otra tesis doctoral sobre análisis de errores en español?”, por lo que estamos preparados para responderla. La primera respuesta, a riesgo de resultar simple, sería “¿Y por qué no?”. Dentro del paradigma científico asistimos a revisiones periódicas de aquellos temas que en su día supusieron una novedad, precisamente por la distancia y la perspectiva que ofrece el paso del tiempo. El método del Análisis de Errores (AE) se desarrolló en España sobre todo a partir de los años 90¹ dentro de los estudios que se realizaban para investigar las idiosincrasias de los hablantes no nativos. Desde entonces, han transcurrido ya 30 años, por lo que esos trabajos iniciales abrieron unas líneas de investigación que en la actualidad siguen suscitando debates. Basta con echar un vistazo rápido a los títulos² de los trabajos finales de Máster (TFM) y de las Tesis doctorales que siguen abordando el análisis de los errores que cometen los estudiantes extranjeros. Otra respuesta que ofrecemos a la pregunta planteada anteriormente enlaza con la perspectiva ya mencionada del paso del tiempo. Tal y como apunta Santos Gargallo (2004: 392), los trabajos sobre análisis de errores forman “un elenco nada desdeñable de investigaciones” cuyos resultados deberán ser contrastados “en el futuro para obtener conclusiones”. Pues bien, el futuro es ahora y por esta razón nuestra tesis quiere contribuir a la revisión y actualización de resultados

1 Sin ánimos de ser exhaustivos, ofrecemos algunas referencias pioneras en el ámbito del análisis de errores de la interlengua en español publicadas en la primera mitad de la década de los años 90 y recopiladas en la base de datos TESEO: Fernández, S. (1991). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera [en HNN de origen francés, alemán, árabe y japonés]*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral; Santos Gargallo, I. (1991). *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral; Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlín: Universidad Libre de Berlín. Tesis Doctoral; Benedetti, M. (1992). *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral; Won Dug, H. (1994). *Estudio teórico y empírico sobre la interlengua y el análisis de errores en hablantes coreanos de español*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral; Carcedo González, A. (1995). *La pronunciación del español por hablantes de finés. Particularidades de un acento extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/listarBusqueda.do> [Consulta: 29/11/2017].

2 En este caso contamos con un repertorio sistemático de referencias, por lo que no mencionaremos los trabajos concretos. Sin embargo, remitimos al fondo de la Biblioteca Virtual *redELE*, *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual.html>); de *marcoELE*, *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (<http://marcoele.com/>); o de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (<http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica>), por ofrecer algunos ejemplos. [Consulta: 29/11/2017].

anteriores, sin intención de obtener conclusiones categóricas e inamovibles, algo por otro lado imposible tratándose del mundo de la cognición humana.

En segundo lugar, respecto a las motivaciones que nos llevan a emprender este trabajo, los profesores de ELE nos encontramos cada día en el aula con las dificultades de aprendizaje que manifiestan los estudiantes. A pesar del número de investigaciones dedicadas a la adquisición de lenguas extranjeras o de la cantidad de trabajos publicados sobre el análisis de errores, los aprendices, generación tras generación, siguen presentando problemas similares. Después de más de diez años enseñando español en la República Checa, corrigiendo semana tras semana los mismos errores una y otra vez, no queremos que tal esfuerzo caiga en saco roto. El objetivo, pues, de los trabajos dedicados a esta cuestión no debería ser *eliminar* la presencia de los errores en el proceso de aprendizaje, sino más bien proporcionar herramientas lingüísticas y didácticas a los profesores y a los estudiantes que permitan actuar a tiempo, para aprovechar al máximo los escollos que van surgiendo a medida que los aprendices avanzan en las etapas de la interlengua.

Por un lado, una reflexión metacognitiva de los errores ayuda a identificar los mecanismos que entran en juego cuando se aprende una lengua extranjera, los distintos estadios por los que se pasa, así como las hipótesis y la formulación de las reglas que los estudiantes ensayan. Por otro lado, la información que proporciona el análisis de los errores presentes en la interlengua es aplicable a la hora de preparar materiales específicos de aprendizaje, de diseñar cursos o de elaborar programas de asignaturas. De hecho, enseñar y aprender una lengua extranjera tiene muchos puntos en común con la realización de un viaje. Los mapas, en este caso, nos ayudan a orientarnos en el terreno, a sortear peligros en potencia, a tener una idea más clara de cómo llegar a nuestro destino. Entonces, siguiendo con esta analogía, consideramos que el análisis de errores proporciona de alguna manera ese mapa en la travesía no solo de aprender un idioma, sino también de enseñarlo.

En tercer lugar, nuestra investigación pretende llenar un vacío detectado en el campo del aprendizaje de ELE relacionado con los trabajos de análisis de errores en estudiantes cuyas lenguas maternas pertenecen al mismo grupo lingüístico. La tendencia mayoritaria es que las tesis se centren en un solo grupo: portugueses, coreanos, fineses, etc.; o bien, en distintos grupos lingüísticos: franceses, árabes, japoneses y alemanes. Con nuestra tesis esperamos aumentar el número de trabajos centrados en estudiantes cuyas lenguas maternas (LM) pertenecen a la familia lingüística eslava. Si bien contamos ya con una tesis³ en español sobre el caso de estudiantes checos y sus errores llevada a cabo por Martín González (1999), han transcurrido ya veinte años desde su publicación, por lo que es momento de revisar y actualizar esta cuestión. Asimismo, hacemos referencia

3 La referencia completa es: Martín González, R. (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Si bien este trabajo se centra en aprendices checos, tanto su objetivo como su metodología son bastante diferentes de nuestra tesis. En el caso de Martín González, el objetivo es observar los errores que afectan a ciertas categorías gramaticales a partir de una serie de encuestas de respuesta cerrada, respondidas por alumnos de educación secundaria. En cambio, en nuestro caso analizamos todos los errores léxicos y morfosintácticos de aprendices checos y eslovacos en muestras de expresión escrita libre.

a la tesis⁴ de Montoro Cano (2014) sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia. Otros trabajos que hemos encontrado en relación con los errores en hablantes de alguna lengua eslava se dedican a los estudiantes polacos y serbios, respectivamente⁵.

Además, nuestra aportación se centra en dos grupos lingüísticos diferentes pero al mismo tiempo muy similares, en concreto el checo y el eslovaco. ¿Los estudiantes checos y eslovacos cometen los mismos errores en español? ¿Es posible rastrear la influencia de sus respectivas LM en las idiosincrasias que presenta su interlengua? ¿Estos errores también los cometen estudiantes de otras LM? Estas son algunas de las preguntas que queremos responder con el análisis de los errores de estos dos grupos lingüísticos. Asimismo, nuestra intención es contribuir a aumentar el número de trabajos científicos publicados acerca de las dificultades en español por parte de aprendices cuya LM es el checo y el eslovaco, realizados por investigadores de habla hispana. Este tipo de publicaciones puede ayudar a los profesionales de la enseñanza en la República Checa y en Eslovaquia no solo a nivel universitario, sino también en otros contextos, como la educación primaria y secundaria, las escuelas de idiomas y las secciones bilingües dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España repartidas por ambos países.

Por último, también quisiéramos ampliar los horizontes de futuros hispanistas y eslavistas, sean nativos o extranjeros, y quizás sugerir nuevas líneas de investigación dentro de la Lingüística Aplicada, pero también dentro de la Lingüística Contrastiva o del ámbito de la Traductología.

1.3 Objetivos y preguntas de la investigación

En esta parte abordamos el tema general del trabajo y hacemos una sucinta presentación de la metodología que empleamos, un punto que también cuenta con su propio capítulo más adelante. De igual forma, planteamos cuál es nuestra hipótesis de partida, cuáles son los objetivos de nuestro trabajo y las preguntas de nuestra investigación, todo ello a partir de la justificación del objeto de estudio.

El tema general de la investigación es el análisis de errores en la interlengua de estudiantes universitarios de español cuyas LM son el checo y el eslovaco. Para este trabajo hemos escogido analizar la expresión escrita de los estudiantes del Grado de

4 También ofrecemos la referencia completa: Montoro Cano, E.R. (2014). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. En el caso de Montoro Cano, el análisis se centra en un repaso exhaustivo del hispanismo checoslovaco y su evolución hasta la actualidad, además de ofrecer un análisis de errores en español de aprendices eslovacos universitarios a partir de actividades y pruebas. En cambio, en nuestro caso analizamos la expresión escrita no solo de aprendices eslovacos, sino también de aprendices checos.

5 Aportamos las referencias disponibles en la base de datos TESEO (enlace en la nota 1, página 13): Fernández Jódar, R. (2007). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (Tesis Doctoral). Universidad Adam Mickiewicz, Biblioteca Virtual redELE (4). Zimny, A. (2016). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral. Alonso Zarza, M. Á. (2015). *Análisis de errores en oraciones condicionales y concesivas en aprendientes de ELE serbohablantes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral.

Lengua y Literatura españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Las muestras de expresión escrita son redacciones sobre diversos temas recogidas a lo largo de 3 cursos académicos (2014–2015, 2015–2016, 2016–2017), con lo que se estudia la evolución de la interlengua de una promoción de estudiantes, teniendo en cuenta que la duración del Grado suele ser de 6 semestres. Tanto la tipología como los temas de las redacciones son variados y se recogen como parte de una asignatura obligatoria, centrada en la gramática y el léxico, que se ofrece durante los 6 semestres de la carrera y está concebida como un seminario de lengua: Jazykový seminář I-VI.

El tema concreto de nuestro trabajo es el **análisis de los errores léxicos y morfosintácticos** presentes en las muestras de expresión escrita. En este punto nos adelantamos a la pregunta de *“¿por qué elegimos estos tipos de errores frente a otros, como los discursivos, los ortográficos o los de puntuación?”* Aportamos varias razones para ello:

La primera es que el corpus de muestras que analizamos pertenece a la serie de asignaturas de Jazykový seminář, por lo que nos parece más coherente comprobar los resultados de la enseñanza impartida en tales cursos; sobre todo, tratándose de unas asignaturas centradas en el componente léxico y morfosintáctico de la lengua. La segunda es la importancia de la competencia léxica para lograr una comunicación efectiva en cualquier situación de uso de la lengua. Es difícil llegar a entenderse sin conocer las palabras adecuadas y necesarias, por lo que los errores léxicos analizados nos darán las pistas necesarias para mejorar, en la medida de lo posible, la enseñanza de esta parte de la lengua. La tercera es el valor que se le otorga a la competencia gramatical, en especial por parte de aprendices checos y eslovacos. Estos grupos de estudiantes suelen sentir más seguridad ante todo aquello relacionado con reglas, esquemas, normas y ejercicios para practicar la gramática, posiblemente por la propia tradición de aprendizaje de su LM. La cuarta, y última, es que los errores discursivos, ortográficos y de puntuación suponen tal cantidad de datos que consideramos que merecerían un estudio aparte e independiente. Si bien en nuestra tesis los errores ortográficos y de puntuación no son analizados ni comentados, al menos sí son señalados, por lo que esperamos aprovechar este material para estudios y publicaciones posteriores.

La metodología que empleamos para trabajar con las muestras de expresión escrita se encuadra en los estudios de Interlengua (IL), que a su vez se apoyan en el Análisis de Errores (AE) dentro del marco de la Lingüística Aplicada. Por ello, la tarea que emprendemos consiste en recopilar, ordenar, clasificar y presentar de una forma sistemática, a partir de una taxonomía y unos criterios concretos, los errores léxicos y morfosintácticos detectados en las muestras de expresión escrita, que ascienden a un total de 393. Consideramos que tal análisis puede ser el punto de partida para la elaboración de un corpus más extenso de IL de aprendices checos y eslovacos, un proyecto que podría ampliarse a otros idiomas que también se enseñan en el departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la facultad, como el catalán y el italiano (De Tommaso, 2018).

Nuestra **hipótesis de partida** es que **los errores léxicos y morfosintácticos que cometen los estudiantes checos y eslovacos no son diferentes ni presentan características que los hagan atribuibles a un solo grupo lingüístico, a pesar de tratarse de grupos**

de LM distintos. La presentación de esta hipótesis no está fundamentada en un estudio previo estadístico, sino en la experiencia diaria en el aula durante varios años. Ya que no contamos con una bibliografía específica que investigue de forma conjunta los errores en español de aprendices checos y eslovacos, nos vemos obligados a acudir al empirismo, al menos en esta fase preliminar, siendo conscientes del carácter intuitivo de la hipótesis de la que partimos. Asimismo, quisiéramos apuntar que en otras investigaciones sobre los errores que cometen los aprendices de ELE algunas idiosincrasias de su interlengua se dan independientemente de su LM. Un ejemplo de ello son las inconsistencias en la elección de los artículos, tanto determinados como indeterminados, incluso entre aquellos aprendices que cuentan con esta categoría gramatical en su LM. Una muestra sería el caso de los alumnos franceses, que a pesar de tener artículos determinados e indeterminados en su LM, no siempre aciertan con su uso en español. Así, también es probable que haya cierto tipo de errores que los aprendices checos y eslovacos tengan en común. Por lo tanto, esta investigación aspira a confirmar o refutar nuestra hipótesis con los ítems obtenidos del análisis de los errores de su expresión escrita. De igual modo, el contenido de la investigación se centra en una serie de objetivos que nos proponemos conseguir, exactamente cuatro.

El primer objetivo es **realizar el análisis de los errores léxicos y morfosintácticos** presentes en la interlengua de los estudiantes. Tal análisis no es solo parte de la metodología de trabajo; es un objetivo en sí mismo, ya que queremos contar con un muestreo claro y organizado de las idiosincrasias que se manifiestan en la expresión escrita de los aprendices. El segundo objetivo es **rastrear un patrón de errores** que se consideren **habituales y/o frecuentes** en la expresión escrita de estudiantes checos y eslovacos, teniendo en cuenta la hipótesis de partida que ya hemos planteado. El tercer objetivo es **descubrir** si los errores están causados por **interferencias con las respectivas lenguas maternas** eslavas o por otros motivos más generales, como las estrategias de aprendizaje comunes a los aprendices de ELE, independientemente de su LM. El cuarto objetivo es **estudiar la evolución de los errores** a lo largo de los estudios de Grado para ver cuáles de ellos acaban fosilizándose, entendiéndolo que la tendencia general es que a medida que se avanza en el aprendizaje la mayoría de los errores deberían ir desapareciendo. Así pues, con nuestra investigación esperamos ofrecer respuestas a todas estas cuestiones. Por último, es necesario plantear cuáles son las preguntas de la investigación, ya que serán el hilo conductor de todo el trabajo y del análisis lingüístico de las producciones escritas:

- 1-. ¿Cuáles son los errores léxicos y morfosintácticos presentes en la interlengua escrita de estudiantes checos y eslovacos?
- 2-. ¿Se puede rastrear un patrón de errores habituales y/o frecuentes?
- 3-. ¿Estos errores son los mismos para ambos grupos lingüísticos?
- 4-. ¿Estos errores están causados por interferencias con las LM eslavas o se deben a otros motivos más generales, como las estrategias de aprendizaje comunes a los aprendices de ELE, independientemente de su LM?
- 5-. ¿Cuál es la evolución de estos errores a lo largo de 3 cursos académicos?

6. ¿Qué tratamiento del error es más adecuado para trabajar en clase?
7. ¿Cómo se pueden aplicar los resultados de la investigación en la práctica docente?

Por lo tanto, la investigación que llevamos a cabo tiene como finalidad dar respuesta a estas preguntas y cumplir con los objetivos previamente planteados. Así, dividimos nuestra investigación en una parte teórica y en una parte práctica. La primera parte consta de una introducción a la tesis, en la que justificamos el objeto de estudio, exponemos cuáles son los objetivos y planteamos las preguntas de la investigación. También, incluimos un capítulo que hemos denominado Marco teórico y que pretende ser un repaso de la bibliografía relacionada con el tema de la tesis, por lo que está constituido de varios apartados que tocan cuestiones como: el estado de la cuestión relativo a los distintos modelos de análisis de datos en el tratamiento del error (el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y los estudios de Interlengua, principalmente); el error en la adquisición de una LE; el papel de la LM en los procesos de aprendizaje; así como las estrategias de aprendizaje y comunicación que emplean los aprendices cuando se comunican en la nueva lengua. La segunda parte se centra en los aspectos prácticos de la investigación, que incluyen: la descripción del corpus de muestras de expresión escrita y de la población participante; los criterios y la tipología empleada para clasificar los errores; la metodología de trabajo; el análisis de los errores léxicos y morfosintácticos encontrados; así como las implicaciones didácticas de tales análisis. También se incluyen las conclusiones generales, en las que se recuperarán los objetivos iniciales y se ofrecerán las respuestas a las preguntas del trabajo, además de las nuevas propuestas de investigación que queremos aportar a la Lingüística Aplicada. Por último, proporcionamos las referencias bibliográficas utilizadas en nuestra investigación, divididas en dos partes: una para el Marco teórico y otra para la parte práctica.

2 MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Corrientes de investigación dedicadas al tratamiento del error: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y los estudios de Interlengua (IL). Estado de la cuestión

En este capítulo tratamos las principales aportaciones de la Lingüística Aplicada al tratamiento de los errores en la enseñanza de lenguas extranjeras, para sentar unas bases teóricas que nos permitan realizar un análisis de las muestras de expresión escrita de nuestros estudiantes de español.

Dentro de la Lingüística Aplicada, el tratamiento del error en el aprendizaje de una lengua extranjera ha experimentado una evolución constante desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Los distintos modelos de análisis de datos reflejan una forma concreta de concebir el error y de observar el proceso de aprendizaje. Desde el Análisis Contrastivo (AC), pasando por el Análisis de Errores (AE), hasta los estudios de Interlengua (IL), todos estos modelos de investigación comparten la preocupación por el papel del error en el aprendizaje de una LE.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, con el término error⁶ “se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. A partir de esta definición, se entiende que el error es una transgresión al sistema que se está aprendiendo; es decir, una desviación de la norma que puede ser no solo lingüística, sino también cultural o pragmática. Tomemos el siguiente ejemplo sacado de una situación real en una clase de español:

Profesora: ¿Y después de clase, qué harás?

Estudiante: *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños.*

Como hablantes nativos y como lingüistas somos capaces de reconocer los errores que presenta la intervención del estudiante; esto es, los rasgos que se apartan de la norma

6 Definición en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm [Consulta: 15/11/2016].

de la lengua meta, ya que ningún nativo hispanohablante utilizaría esta fórmula para expresar que esa tarde irá a casa de su amigo porque es su cumpleaños. Por lo tanto, ¿de qué manera deben ser entendidas y tratadas estas idiosincrasias?

La respuesta a esta pregunta plantea la necesidad de realizar algunas matizaciones terminológicas previas, puesto que en la bibliografía consultada para elaborar este capítulo no siempre se distinguen lo que son teorías generales sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL), por un lado, de los modelos de análisis de datos, por otro. En la obra de Larsen-Freeman y Long de 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, las teorías se consideran por separado de los modelos, por lo que hemos decidido centrarnos en estos modelos de análisis de datos y utilizar los que consideremos más adecuados para realizar nuestra investigación. Los estudios científicos sobre ASL que se han desarrollado a lo largo del siglo XX han dado lugar a las corrientes del Análisis Contrastivo (AC), del Análisis de Errores (AE) y de los estudios de Interlengua (IL); sin embargo, estos no son los únicos modelos de análisis de datos dentro de la Lingüística Aplicada, ya que también deberíamos incluir el Análisis de la Actuación y el Análisis del Discurso. Además, en las últimas décadas las orientaciones más recientes de los trabajos sobre ASL han querido profundizar en otros campos como el estudio de las variables individuales de los aprendices, así como la influencia del contexto social en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La presentación de los distintos tipos de análisis de datos puede llevarse a cabo desde varias perspectivas: a partir de la teoría lingüística a la que se subordinan las tendencias del análisis; desde la corriente psicológica correspondiente; en combinación de ambas teorías, la lingüística y la psicológica; o con un cierto orden cronológico. Finalmente, hemos optado por realizar una descripción de la evolución histórica de los modelos de análisis de datos para comprender mejor la sucesiva cadena de investigaciones existentes sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Justificamos nuestra elección porque estas corrientes de investigación son relativamente jóvenes y la característica principal es que cada movimiento, en lugar de oponerse a su antecesor, ha intentado complementar y superar los fallos de la tendencia anterior con la finalidad de proporcionar una perspectiva mucho más global del aprendizaje de una LE. Así pues, el estado de la cuestión relativo a estas corrientes pretende ofrecer una visión panorámica de los estudios sobre ASL surgidos a mediados del siglo XX, para centrarnos específicamente en los modelos del AC, del AE y los estudios de IL. Para cada uno de los modelos vamos a seguir el esquema propuesto por Galindo Merino⁷ (2007), dado que consideramos que recoge los puntos esenciales que nos ayudarán a comprender la evolución de todas estas corrientes: una explicación de cuál es su gestación, una presentación de su base teórica, la aplicación de la corriente en cuestión a la metodología de enseñanza de idiomas, una selección de las críticas recibidas y la perspectiva actual dentro de los estudios lingüísticos.

7 En su trabajo la autora hace un repaso de los principales modelos de análisis de datos en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, por lo que consideramos adecuado presentar una revisión de cada uno de estos modelos a partir del esquema propuesto. Para más información, véase Galindo Merino (2007).

2.1.1 El Análisis Contrastivo (AC)

El Análisis Contrastivo (AC) es una corriente teórica y de investigación dentro de la Lingüística Aplicada que se desarrolla entre la década de los 50 y los 70 del siglo XX, cuyo objetivo principal es evitar la producción de errores por parte de los estudiantes de una LE. En sus inicios se basa en la convicción de que los errores que cometen los alumnos se pueden predecir identificando primero cuáles son las diferencias entre su LM y la LE que aprenden, ya que se considera que tales errores están causados por las interferencias de la LM en ese proceso de aprendizaje.

Gestación del AC

Los orígenes del AC se sitúan en Estados Unidos, concretamente en la Universidad de Michigan, con los planteamientos de Charles Fries y su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, de 1945. Debido a las circunstancias históricas y a los cambios que experimenta la sociedad tras la Segunda Guerra Mundial, en esta época surge una fuerte demanda por el aprendizaje de idiomas. En consecuencia, este nuevo contexto impulsa la creación de cursos y el desarrollo de métodos para aprender inglés, como el de Fries. La obra de este autor consiste en un curso de inglés para latinoamericanos cuyo planteamiento básico se resume en dos preguntas principales: ¿qué significa aprender una lengua? y ¿cuándo uno puede decir que domina un idioma? Según apunta Fries (1945: 9) para conseguir un aprendizaje eficaz del inglés como LE, en primer lugar, se debe realizar una descripción detallada de esta lengua desde el punto de vista formal; es decir, de su morfología, su fonología y también su sintaxis:

The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.

(Fries, *ibid.*)

Después, se compara de forma sistemática esta descripción del inglés con la de la LM del estudiante, en este caso del español, buscando las similitudes y las diferencias existentes entre las estructuras formales de ambas lenguas. Así, se podrían predecir las áreas de mayor dificultad que surgirían en el proceso de aprendizaje.

Con la publicación de Fries se sientan las bases del AC, cuyos postulados son asumidos años más tarde por Robert Lado, alumno suyo y posteriormente colega. Concretamente en 1957 aparece la obra *Linguistics Across Cultures*, cuya importancia radica en que Lado recoge y sintetiza las ideas expuestas anteriormente por Fries para desarrollar la metodología de un análisis basado en el contraste de las lenguas. Tal y como explica en su obra, la clave estaría en la comparación de las lenguas para detectar las dificultades en el aprendizaje:

2 Marco teórico de la investigación

[...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...]. In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning. (Lado, 1957: 1)

Para Lado (1973: 4) los estudiantes que se enfrentan a un nuevo idioma encuentran que algunos aspectos de la lengua extranjera son muy fáciles, mientras que otros causan más dificultades. Los rasgos que se parezcan a su propia lengua les resultarán más fáciles y, por el contrario, los que difieran más, serán difíciles. Así, el objetivo del AC es realizar una comparación sincrónica y sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender, y la lengua y la cultura del estudiante. A partir de esta comparación será posible identificar y predecir las áreas de mayor dificultad con las que se encontrarán los alumnos. De este modo el AC proporcionaría la información necesaria para elaborar un programa de estudios que regulara qué enseñar, cuándo y cómo. Con Lado, pues, aparece el planteamiento pedagógico del AC apoyado en la psicología conductista como teoría de aprendizaje y en el estructuralismo como teoría lingüística de base. El resultado de este planteamiento se traduce en la Lingüística Contrastiva (LC) y la llamada Hipótesis del Análisis Contrastivo, conceptos que recuperaremos más adelante cuando lleguemos a la base teórica.

Siguiendo con los orígenes del AC, las ideas básicas de esta corriente se van fraguando entre 1945 y 1957, desde Fries hasta Lado, como ya hemos expuesto. Sin embargo, en este período de tiempo aparece otra publicación fundamental para comprender algunos puntos que expondremos posteriormente. Nos referimos a *Languages in Contact*, publicada en 1953 por Uriel Weinreich. A pesar de que esta obra no se centra en los errores en el aprendizaje de una LE, sino que ofrece una perspectiva sociolingüística sobre el contacto de lenguas en hablantes bilingües, el autor introduce dos conceptos clave para los modelos de análisis de datos que surgirán más adelante; tales conceptos son la transferencia y la interferencia. Con la introducción de estos mecanismos psicológicos, Weinreich también proporciona una gran parte de la base teórica del AC.

Por lo tanto, en la gestación que hemos presentado de la corriente del AC aparecen algunos de los puntos que forman su base teórica; estos son la Lingüística Contrastiva, la Hipótesis del Análisis Contrastivo, el conductismo, el estructuralismo, la transferencia y la interferencia. Veámoslos con más detalle.

Base teórica del AC

El planteamiento pedagógico del AC da lugar a la Lingüística Contrastiva (LC), una rama de la Lingüística Aplicada que Sánchez Iglesias (2004: 26) recoge de la siguiente manera:

La lingüística contrastiva se suele considerar como una subdisciplina de la lingüística aplicada [...], y las descripciones que aborda suelen tener como objetivo la elaboración de

una gramática contrastiva, normalmente de un par de lenguas, que dé un relieve especial a las diferencias para poder predecir las dificultades que se encontrarán en el aprendizaje de una de las lenguas por parte de los nativos de la otra.

La “filiación” del AC, y posteriormente del Análisis de Errores (AE), a la LC también la defienden autores como Santos Gargallo, que se dedica a estas cuestiones en su publicación de 1993 titulada *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. ¿Por qué aparecen estos tres modelos de análisis de datos en relación con la LC y cuál es su relación con la Lingüística Aplicada?

En primer lugar, deberíamos observar las diferencias y los puntos en común entre ambas disciplinas. En Arias Méndez (2013: 65), a partir de Carrió Pastor (2002), encontramos que la Lingüística Aplicada se concibe como una actividad de tipo interdisciplinar, científica y educativa que se sirve de la Lingüística Teórica con el fin de resolver los problemas lingüísticos que aparecen con el uso del lenguaje en una comunidad determinada. Sin embargo, la LC se entiende como una ciencia que se ocupa del contraste sincrónico y sistemático de dos o más sistemas lingüísticos.

En segundo lugar, es posible reconocer dos tipos de LC: una teórica y otra práctica. La LC teórica se centra en el contraste de dos sistemas lingüísticos para aportar datos a la lingüística en relación a los universales lingüísticos. Los descubrimientos de la LC teórica contribuyen al avance de la lingüística como disciplina. En cambio, la LC práctica no solo se centra en el contraste ya presentado entre dos o más sistemas lingüísticos, sino que además se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre esos sistemas pueden producir en el aprendizaje de una LE.

A pesar de los puntos en común, el enfoque de la LC es diferente del enfoque de la Lingüística Aplicada y por ello estamos de acuerdo con Santos Gargallo (1993) y Sánchez Iglesias (2004) en que el AC debe tratarse de forma independiente. La LC se constituye como una ciencia separada que merece un estudio particular; por lo tanto, los modelos de análisis de datos que se incluyen dentro de la LC son el AC, el AE y el análisis de la Interlengua (IL), entendidos como tres tipos de análisis específicos que se deben aplicar como metodologías de investigación en ASL.

Para comprender mejor la evolución del AC es necesario tener en cuenta las teorías que conforman su base como modelo de análisis de datos. La teoría lingüística de base del AC es el estructuralismo, sobre todo el estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield. Se comprende, pues, la concepción de la lengua como un sistema que se puede describir y que posibilita la comparación entre lenguas, en este caso entre una L1 y una L2. A la vez, el AC se apoya en la teoría psicológica del conductismo de B.F. Skinner, con la que el comportamiento humano se reduce a un proceso mecánico de estímulo y respuesta. Esto trasladado al campo del aprendizaje explica la formación de unos hábitos que entran en juego cuando aprendemos una LE, ya que de alguna forma debemos abandonar nuestros hábitos para asumir unos “nuevos”, los de la lengua meta.

Siguiendo con la base teórica del AC, otro de los conceptos que subyacen es la llamada Hipótesis del Análisis Contrastivo, que ya hemos mencionado anteriormente. La

elaboración de esta hipótesis parte de una serie de creencias relacionadas con el concepto de distancia interlingüística, a partir del cual se suponía que a mayor diferencia estructural entre los sistemas lingüísticos, mayor sería la dificultad a la hora de aprender la LE. De hecho, Lado asienta las bases de esta hipótesis al aplicar en sus obras los postulados de Fries a los que ya hemos hecho referencia. Según esta hipótesis, el aprendizaje de una LE se convertirá en un proceso más o menos difícil en función de la distancia lingüística entre la LM del estudiante y la lengua que quiere aprender. Es decir, cuanto mayor sea la diferencia entre las estructuras de las lenguas que están en contacto (por ejemplo, el checo y el español), más problemático será el aprendizaje y más errores se producirán. Por el contrario, si ambas lenguas son próximas (por ejemplo, el catalán y el francés, o el eslovaco y el ruso), más fácil resultará su aprendizaje. A partir de esta hipótesis, el AC asume la creencia de que el estudiante transfiere las estructuras y el vocabulario de su LM cuando aprende la LE, lo que produciría la mayoría de sus errores.

El concepto de distancia interlingüística como punto que favorece o dificulta el aprendizaje de una LE ha causado posturas encontradas entre algunos teóricos. Weinreich (1953: 1) argumenta que cuanto mayor sea la diferencia entre los dos sistemas, también será mayor el problema de su aprendizaje, así como las partes en las que se produzcan interferencias. En cambio Corder (1973), años más tarde, defiende que la distancia interlingüística es un concepto objetivo, mientras que la dificultad es una percepción subjetiva. Asimismo, se ha llegado a plantear que cuando hay mucha distancia entre una L1 y una L2, a veces se reducen las posibilidades de que aparezcan confusiones debido, precisamente, a la “lejanía” entre sistemas.

Para entender la Hipótesis del Análisis Contrastivo creemos necesario retomar los conceptos de transferencia e interferencia, introducidos por Weinreich en 1953. En su obra *Languages in Contact*, el autor se centra en las investigaciones que tratan sobre el fenómeno del bilingüismo y el contacto de lenguas en hablantes bilingües. Aunque la finalidad de su obra era otra, los mecanismos psicológicos que plantea también forman parte de la base teórica en la que se sustenta el AC y la hipótesis que hemos presentado.

La transferencia surge cuando el estudiante traslada los rasgos de su LM, sean estos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos, a la lengua meta que está aprendiendo. Como ejemplo, tenemos el caso de la pronunciación. En seguida solemos reconocer si un hablante es extranjero porque sus hábitos fonéticos no son los mismos que los de un hablante nativo. Otros ejemplos de transferencia se dan no solo en los niveles lingüísticos, sino también en los extralingüísticos. Cuestiones como la kinésica, la proxémica o la paralingüística son diferentes en cada cultura. Weinreich estudia la cuestión de la transferencia en hablantes bilingües, mientras que el AC aplica esta noción a la teoría del aprendizaje de una LE, que es lo que nos atañe.

Si recuperamos las ideas expuestas sobre la distancia interlingüística y las creencias acerca del grado de mayor o menor dificultad para aprender un idioma a partir de las diferencias o las semejanzas estructurales entre lenguas, entenderemos mejor la distinción entre transferencia positiva y transferencia negativa o interferencia, sobre todo con la teoría conductista de fondo. Partimos de la idea de que en el proceso de aprendizaje se dan transferencias a la L2 de las estructuras y/o rasgos de la LM del es-

tudiante debido a que los hábitos de respuesta que ya tenemos automatizados vuelven a aparecer ante el estímulo que los provoca. Estas transferencias serán positivas cuando los sistemas de la LM y la L2 sean idénticos, por lo que ese “trasbase” de hábitos favorecerá el aprendizaje; mientras que en aquellos casos de estructuras que difieran de un sistema a otro se producirá una transferencia negativa y, por lo tanto, un error causado por esa interferencia. En consecuencia, si el recurso a la LM favorece el aprendizaje, hablaremos de transferencia positiva; en cambio, si lo dificulta, tendremos una transferencia negativa o interferencia.

Para el objetivo de nuestra investigación creemos necesario matizar el concepto de transferencia a partir de Sánchez Iglesias (2004: 23–24), que a su vez sintetiza las ideas de Ellis (1985), ya que las transferencias, sean positivas o negativas, también pueden ser proactivas o retroactivas. El concepto de transferencia proactiva alude a la “transferencia de destrezas ya existentes a otras nuevas”, mientras que la transferencia retroactiva se refiere a la “transferencia de nuevas destrezas a otras ya existentes”. A partir del AC, el concepto que más nos interesa es el de la interferencia, entendida como una transferencia proactiva negativa que causa el error.

Así pues, la base teórica del AC incluye conceptos como la Lingüística Contrastiva, la transferencia, la interferencia, el estructuralismo lingüístico y el conductismo psicológico, sin olvidar la Hipótesis del AC, uno de los puntos que quisiéramos ampliar en el siguiente apartado.

Las dos hipótesis del AC y la Hipótesis del Mercado Diferencial (HMD)

Con la gestación del AC y su base teórica queda claro el carácter predictivo del método, puesto que gracias a la comparación entre la LM del estudiante y la lengua meta todos los futuros errores podrían ser diagnosticados de antemano, a partir de las interferencias producidas en el proceso de aprendizaje. Durante los años 50 y 60 se realizan la mayoría de los trabajos que se basan en los estudios contrastivos entre lenguas; sin embargo, a partir de los años 70 se empiezan a cuestionar sus planteamientos de base. Este cuestionamiento se debe, por un lado, al auge de los postulados lingüísticos de Noam Chomsky y, por otro lado, a las carencias del valor predictivo del AC demostradas con las investigaciones de Ronald Wardhaugh en 1970.

La Hipótesis del AC presenta dos versiones en función de si se destaca su valor predictivo o su valor explicativo. Para Wardhaugh (1970) existen dos versiones del AC que se deben diferenciar: una hipótesis o versión fuerte, frente a una hipótesis o versión débil del mismo. La hipótesis fuerte es la que proporciona un valor predictivo al AC a partir de la comparación de la LM del estudiante y la lengua meta, teniendo en cuenta que los errores están causados por las interferencias de un sistema a otro. En cambio, la hipótesis débil no persigue predecir los errores, sino más bien explicar los que ya se han cometido.

Wardhaugh rechaza el valor predictivo del AC debido a la ausencia de una aplicación real; es decir, la versión fuerte del AC estudia y compara estructuras universales de lenguas que son ideales e invariables, de una manera teórica. Por ello, el autor se posiciona

2 Marco teórico de la investigación

más a favor de la versión débil del AC, sin rechazar completamente los estudios de tipo contrastivo, optando por un valor de tipo explicativo del método, por la observación y la descripción de los errores que han cometido los estudiantes, en lugar de su predicción. De hecho, desde la mitad de los años 70 hasta la actualidad, la mayor parte de los lingüistas rechazan la hipótesis fuerte del AC, punto que recuperaremos más adelante cuando hagamos un repaso de las críticas que ha recibido este modelo de análisis de datos.

Sin embargo, encontramos una teoría posterior que defiende y continúa con los estudios contrastivos de la versión fuerte del AC con algunos matices. Se trata de la Hipótesis del Mercado Diferencial (HMD) de F. Eckman (1977, 1985), una hipótesis basada en las relaciones de mercado establecidas en la gramática universal (GU). El autor defiende que, a partir de la comparación entre dos lenguas, las áreas que causarán más dificultades a los aprendices serán aquellas con un mayor grado de marcado; por el contrario, aquellas áreas de la LE que sean menos marcadas que en la LM de los estudiantes, no supondrán una dificultad. Así, los problemas aparecerán cuando la LE sea más marcada que la LM, manifestándose de esta forma el carácter predictivo de esta hipótesis. Por lo tanto, Eckman defiende la existencia de una relación entre el marcado tipológico y el grado de dificultad en los procesos de aprendizaje de una LE.

Tanto en su versión fuerte como en su versión débil, el objetivo último del AC es mejorar el aprendizaje del inglés como LE con materiales didácticos que tengan en cuenta los postulados presentados hasta aquí. Veamos, entonces, la aplicación del AC en el ámbito de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

Aplicación del AC a la metodología de enseñanza de idiomas

Los avances en cualquier ámbito de investigación tienen como objetivo trasladarse a un terreno mucho más práctico para comprobar su grado de acierto. En el caso del AC ya hemos verificado que su objetivo principal es evitar los posibles errores en el aprendizaje de un idioma, por lo que su aplicación en el campo de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras se concretiza en dos métodos: el método de la traducción, por un lado, y el método audiolingual, por otro.

El método de la traducción sería el más adecuado para adquirir aquellas estructuras que sean equivalentes tanto en una lengua como en la otra, ya que a partir de esta práctica el estudiante se da cuenta de las diferencias y las similitudes entre las dos lenguas. A pesar de las ventajas que supone la aplicación del AC a través de la traducción, no se puede obviar el sentimiento de rechazo generalizado al que alude Galindo Merino (2007: 17) por parte de los profesores de idiomas. La práctica de la traducción puede ser conveniente en las primeras etapas de aprendizaje, aunque a medida que se llega a niveles más avanzados su uso ya es un hábito difícil de erradicar. Desde nuestra perspectiva, sin embargo, quisiéramos hacer hincapié en que determinadas prácticas de traducción sí pueden resultar beneficiosas para los estudiantes de una LE. Nos referimos a una traducción más “pedagógica” enmarcada dentro de una enseñanza de tipo comunicativo en la que caben otro tipo de actividades para practicar la lengua. Asimismo, el uso de las traducciones depende mucho

del contexto cultural de aprendizaje y de la tradición del país en el que se aprende el idioma. De hecho, en la República Checa, en Eslovaquia y en la mayoría de países eslavos los ejercicios de traducción⁸ son una constante en las clases de idiomas.

El método audiolingual, en cambio, se reservaría para la adquisición de aquellas estructuras más divergentes entre las dos lenguas. Este método es ideado por un grupo de lingüistas británicos en los años 30 del siglo XX, aunque su auge tiene lugar en los años 50 y 60. El método audiolingual comparte las bases del AC, esto es, el estructuralismo de Bloomfield y la psicología conductista de Skinner, por lo que sus cimientos son los llamados *pattern-drills*, unos patrones de ejercicios de tipo estructuralista diseñados por Fries y Lado. Con este método, sobre todo, se pone énfasis en la expresión oral, la práctica de la imitación, el uso de diálogos y la presentación a través de ellos y de forma gradual de las estructuras lingüísticas. Estas estructuras son repetidas y ejercitadas hasta que el estudiante consigue automatizarlas, todo ello a partir de una jerarquía de dificultad. Por lo tanto, el alumno se limita a repetir, reaccionar ante determinadas órdenes y responder a las preguntas que le realiza el profesor.

Si bien ambos métodos intentan mejorar el aprendizaje de un idioma con el fin de evitar la producción de errores, también es cierto que no se escapan a algunas críticas recibidas. Una de ellas es el poco espacio para la creatividad del hablante, debido al trabajo con patrones de ejercicios de repetición; mientras que otra de las críticas es la falta de situaciones comunicativas que sean reales. Por ello, los trabajos y los proyectos enmarcados dentro del AC con el paso del tiempo ofrecen motivos a los especialistas para apuntar a las deficiencias del modelo de análisis de datos, por lo que en el siguiente apartado nos centramos en las principales críticas que se derivan de los estudios contrastivos.

Críticas al AC

Durante los años 50 y 60 todavía se llevan a cabo una serie de análisis contrastivos entre lenguas con el objetivo de predecir las dificultades que surgirán en el aprendizaje; sin embargo, los cimientos del AC pronto comienzan a tambalearse y a ser puestos en entredicho. A partir de los años 70 ya es ampliamente cuestionado por sus aplicaciones pedagógicas y sus incoherencias teóricas.

Son varias las críticas que recibe el AC, especialmente por no haber resuelto la producción de los errores, ya que estos siguen apareciendo en el aprendizaje de una LE. Por lo tanto, la interferencia con la LM no siempre puede explicar que se cometan determinados errores, ni mucho menos predecirlos, tal y como aspiraba el AC, sobre todo en su “versión fuerte”. De hecho, algunos puntos gramaticales potencialmente conflictivos luego resultaron no serlo, y viceversa. Incluso, muchos errores que se consideraban causados por interferencias son semejantes a los que cometen los niños cuando adquieren su LM, por lo que la hipótesis de la transferencia negativa queda invalidada.

8 Al escribir estas líneas tenemos muy presentes los materiales didácticos para aprender español que se publican en la República Checa y que van dirigidos a estudiantes autodidactas. Las dos referencias más conocidas son Prokopová (2017) o Mlýnková y Macíková (2012 y 2019).

2 Marco teórico de la investigación

De igual modo, se asiste a un rechazo de las teorías conductistas que rigen la enseñanza y el aprendizaje del AC a partir del innatismo, el paradigma cognitivo que se considera válido en estos momentos y que es propugnado por Noam Chomsky (1965).

Otros fallos del AC se ven reflejados en algunas cuestiones metodológicas. Por ejemplo, el AC no se sirve de un corpus de errores producidos por los aprendices para establecer una jerarquía de dificultades. Además, el AC solo tiene en cuenta las características formales de la lengua a nivel oracional, por lo que muchos otros aspectos se quedan fuera como las funciones comunicativas, la presencia de un contexto o bien, el producto final (output), elementos que, a su vez, son una fuente de información muy valiosa para comprender mejor el aprendizaje de una LE. Asimismo, los materiales pedagógicos creados bajo las conclusiones de las investigaciones en análisis contrastivos no evitan la aparición de los errores.

Siguiendo con las críticas, encontramos una mezcla de dos conceptos que pertenecen a áreas distintas: la dificultad y el error. La premisa anteriormente planteada de que la dificultad en el aprendizaje de una LE es proporcional a la diferencia entre lenguas, así como la probabilidad de cometer errores, se demuestra como no válida. La dificultad, tal y como apunta Corder (1973), es un concepto psicológico subjetivo, mientras que el error se considera un concepto lingüístico.

Como vemos, no son pocas las críticas que recibe el AC planteado por Lado, a pesar de sus esfuerzos e intentos por proporcionar tanto a profesores como a estudiantes una enseñanza libre de errores a partir de su predicción. Teniendo en cuenta a Santos Gargallo (1993: 66) sintetizamos las principales críticas al AC:

1. Los resultados de las investigaciones son demasiado abstractos y difíciles de aplicar a la enseñanza de una LE.
2. El AC no puede resolver todos los problemas que plantea el aprendizaje de una LE, ya que no todos son de naturaleza lingüística y hay componentes que se quedan fuera, como el psicológico y el pragmático.
3. Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar.
4. Confusión entre la teoría y su aplicabilidad.
5. Su estatismo, ya que realiza descripciones de la L1 y la L2 como si fueran iguales. También asume una posición estable del estudiante hacia la L2.
6. La traducción es un concepto teórico ambiguo.

Además, añadimos el valor negativo que recibe el error en el aprendizaje, como si fuera algo malo que debe evitarse a toda costa y que está totalmente penalizado.

Todas estas críticas al AC se plantean en las *Series de Estructura Contrastiva* en 1959, 1961 y 1965 (Washington D.C.) y en el *19th Round Table Meeting on Contrastive Analysis and Its Pedagogical Implications* en Georgetown en 1968, lo que supone el decaimiento del AC en Norteamérica y la introducción del Análisis de Errores (AE), el cual presentamos en el siguiente capítulo, como réplica al AC. Aun así, a pesar de todos los fallos, las carencias y las críticas recibidas, sin el AC no habría sido posible llegar a los modelos de análisis posteriores, el AE y los estudios de Interlengua (IL), por lo que vale la pena

destacar que gracias al AC hay una preocupación por el alumno y su aprendizaje, una concienciación de que el protagonista en las clases de idiomas debe ser el estudiante, y no el profesor, tal y como se pensaba anteriormente. La consecuencia es el cambio de paradigma en la enseñanza, en el diseño de materiales más adecuados y en las técnicas empleadas en la instrucción.

A pesar de las críticas que recibe el AC, este modelo sigue despertando interés incluso en la actualidad, por lo que a continuación ofrecemos un repaso de cuál es su situación dentro de la ASL y de la Lingüística.

Perspectiva actual del AC

El AC sigue despertando interés en la actualidad a tenor de las numerosas publicaciones con las que contamos en forma de artículos, trabajos finales de Máster (TFM) y Tesis doctorales. Dejando atrás las no pocas críticas recibidas y su etapa de decaimiento, a lo largo de los años 80 se recupera el AC en su “versión débil”; es decir, el AC como modelo que pretende contribuir a la investigación de las producciones reales de los aprendices con el objetivo de explicar los errores que se cometen y de ofrecer una enseñanza más personalizada. Así pues, se aparta de sus postulados iniciales más extremistas y pasa a ser una herramienta más dentro de las que ya se utilizan en la enseñanza de una LE.

En la bibliografía consultada sobre el AC y su contribución al panorama actual de la ASL destacamos el trabajo de Fernández González (1995), en el que ofrece una síntesis de cuáles son las aportaciones de este modelo de análisis de datos. En primer lugar, el AC deja al descubierto la influencia de la LM no solo en la persistencia de determinados errores, sino también en la omisión de ciertas estructuras debido a su diferencia interlingüística. Por lo tanto, las divergencias entre lenguas no siempre conllevan a la aparición de errores, sino también a que los estudiantes eviten aquellas estructuras que les puedan resultar problemáticas o demasiado complejas, usando unidades simplificadas o expresiones de tipo analítico. En segundo lugar, gracias al AC podemos comprender mejor los mecanismos de transferencia y los ámbitos en los que las interferencias se dan de forma más frecuente. Ciertas condiciones favorecen o entorpecen los fenómenos de transferencia, por ejemplo, el influjo de la LM en los niveles fonético-fonológico y léxico de la lengua, que suele ser mayor que en el nivel sintáctico. En tercer y último lugar, otra aportación del AC es el estudio de la distancia interlingüística y su impacto en el índice de errores en relación con la transferencia de las formas marcadas y no marcadas de la L1 a la L2. Tal y como apunta Baralo (1996: 10), la transferencia se entiende como un mecanismo cognitivo presente en la adquisición de una L2 cuya función es la de servir de estrategia para compensar la falta de conocimiento de la LE. Por lo tanto, la transferencia ya no se considera como la mera traslación de las estructuras de la L1 a la L2.

Desde aquí destacamos las aportaciones del AC al ámbito editorial en la elaboración de materiales didácticos destinados a grupos de aprendices monolingües. Estos materiales suelen incluir comentarios de tipo contrastivo sobre cuestiones gramaticales o sintácticas, además de explicaciones en la LM de los estudiantes con las ventajas que ello conlleva, especialmente para niveles principiantes.

2 Marco teórico de la investigación

A continuación, pasamos a presentar el siguiente modelo de análisis de datos, el Análisis de Errores (AE), no solo como la réplica que recibe el AC, sino también como el marco de investigación que realiza un tratamiento más pedagógico del error.

2.1.2 El Análisis de Errores (AE)

El Análisis de Errores (AE) es una corriente de investigación enmarcada dentro de la Lingüística Aplicada que surge a finales de los años 60 y se desarrolla durante la década de los 70 del siglo XX. Su objetivo principal es el estudio y el análisis de los errores que cometen los estudiantes de una LE para descubrir sus causas y conocer mejor las estrategias de aprendizaje que utilizan los aprendices. Esta corriente surgió como una alternativa al AC, ya que su método se basaba en el estudio de las producciones reales de los aprendices en la LE, en lugar de establecer una comparación previa de la LM y la lengua meta del estudiante, tal y como se había propuesto con la corriente anterior.

Gestación del AE

El AE surge como modelo de análisis de datos a finales de los años 60 a partir de un artículo de Corder (1967) titulado “The Significance of Learner’s Errors”. Esta publicación supone un antes y un después en el estudio de los errores que cometen los aprendices de una LE por dos motivos: uno, por proponer un estudio de las producciones reales de los estudiantes para determinar qué errores son resultado de la interferencia de la LM y cuáles no; dos, por tomar como punto de partida la hipótesis innatista del lenguaje de Chomsky que encontramos en su obra *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

En el apartado dedicado a las críticas que recibe el AC ya hemos apuntado al cuestionamiento que Chomsky lleva a cabo de su base teórica, especialmente en relación al conductismo de Skinner y su validez como teoría para la adquisición de lenguas extranjeras. De hecho, Corder también rechaza la hipótesis de que el aprendizaje de una LE sea el resultado de una formación de hábitos, mientras que otra posibilidad adquiere más fuerza: el aprendizaje se da a partir de una formación inconsciente de reglas. Esto significa que los aprendices se encargan de ir construyendo una serie de generalizaciones de la estructura de la lengua meta partiendo de toda la información de la que disponen. Todo ello supone un replanteamiento no solo de las teorías de aprendizaje, sino también del tratamiento que reciben los errores, lo que contribuye a la aparición del AE como corriente de investigación.

Para algunos lingüistas el problema principal del AC es que supone un modelo de investigación inadecuado y fragmentario que no consigue explicar la totalidad de los errores que cometen los estudiantes. Si bien algunos de ellos se pueden atribuir a los fenómenos de interferencia de la LM, tal como postulaba el AC, otros errores no se justifican por esa influencia, sino por otras causas. Así, este es el motivo para que el AE proponga un análisis explícito de todos los errores.

En cambio, otro grupo de investigadores considera el AE como un complemento de los resultados obtenidos por el AC, de modo que este último supondría una primera etapa de estudio. Recordemos que la versión débil del AC ya propone un estudio de los errores realmente cometidos por los estudiantes (Wardough, 1970), algo que también influye al AE. Para estos investigadores, los dos modelos tienen como objetivo analizar la lengua de los aprendices, lo que se potenciaría con la combinación del AC y del AE. En este caso, el AE puede comprobar o refutar las hipótesis obtenidas del AC, ya que a los profesores no les interesa tanto predecir los posibles errores de sus aprendices como saber tratarlos de la forma más eficaz.

Desde nuestro punto de vista, encontramos más adecuado separar el AE del AC, porque consideramos el modelo del AE como una superación metodológica del paradigma anterior. Como se demuestra, las predicciones del AC no consiguen evitar la aparición de todos los errores ni explicar por qué ocurren. Por este motivo, para Corder y el AE el conocimiento *a priori* de las posibles dificultades de los aprendices les resulta insuficiente. A partir de nuestra experiencia profesional, nos parece más productiva la propuesta del AE de trabajar *a posteriori* con las muestras de lengua reales de los estudiantes; sin embargo, también defendemos cierto conocimiento *a priori* de las dificultades que puede presentar un determinado grupo lingüístico de aprendices, especialmente a partir del trabajo con ese grupo, para abordar los errores de mejor forma en las clases. Por ejemplo, un profesor nuevo que llegue a la República Checa, sin conocimientos del idioma del país, que tenga que enseñar español podría verse beneficiado de cierta orientación ante las dificultades que se va a encontrar con los errores más comunes de los aprendices checos (Rodríguez García, 2013), no tanto para evitar que sucedan, sino más bien para trabajarlos de una forma más efectiva en clase.

Base teórica del AE

La base teórica del modelo del AE se sustenta, sobre todo, en las aportaciones de Corder (1967) y su artículo “The Significance of Learner’s Errors”, considerado uno de los trabajos fundacionales de esta corriente. A partir de esta publicación, las investigaciones que se llevan a cabo dentro del AE cambian la metodología utilizada hasta la fecha; es decir, la comparación de los sistemas formales de la LM y la LE que proponía el AC, para realizar un estudio completo de las producciones reales de los estudiantes. Así se espera determinar el origen de los errores para diferenciar cuáles están causados por interferencias de la LM y cuáles, no.

El artículo de Corder presenta una serie de postulados básicos que recogemos en tres puntos: 1) el programa interno (*in-built syllabus*) de cada aprendiz; 2) la distinción entre error y falta; 3) la metodología del análisis de los errores. Veámoslos con más detalle.

El primer punto destacable es que para Corder (1967: 166) los aprendices de una LE cuentan con un sistema que en inglés se conoce como *in-built syllabus*, un programa interno que se activa y ayuda al estudiante con su desarrollo lingüístico. Esto significa que cuando aprende una nueva lengua nunca parte de cero, por lo que se vale de sus conocimientos previos. En este punto queremos resaltar la conexión de esta idea con

2 Marco teórico de la investigación

las teorías de Chomsky que abogaban por un aprendizaje como resultado de una formación inconsciente de reglas a partir de toda la información de la que se dispone. De hecho, siguiendo a Corder, no solo entrarían en juego esos conocimientos previos; también tendrían un papel importante las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, que ayudarían a asimilar o no los contenidos transmitidos por el profesor en forma de *input*. De esta forma se explicaría que los aprendices no siempre puedan asimilarlo todo o transformarlo en *intake*, según la terminología del autor.

El segundo punto destacable es la diferencia que establece Corder entre error y falta partiendo de la distinción chomskiana de competencia-actuación (Baralo, 1999: 44). Por un lado, el autor considera que los errores (*errors* en inglés) son una desviación sistemática de la norma de la lengua que se aprende, los cuales reflejan la competencia transitoria del estudiante; es decir, que nos revelan el conocimiento subyacente de su interlengua y nos ayudan a determinar el sistema lingüístico del aprendiz como parte de su *in-built syllabus*. Por otro lado, las faltas (*mistakes* en inglés) hacen referencia a los errores de producción; esto es, aquellos errores que se cometen de manera puntual debidos a algún lapso, fallo de la memoria o, incluso, a estados de cansancio o estrés; un tipo de errores, por otro lado, que también podrían aparecer en las producciones de los hablantes nativos. Se supone, pues, que esta clase de errores no ocurren por una falta de conocimiento de la norma lingüística, contemplando la posibilidad de que el aprendiz se autocorrija.

A nuestro parecer, esta distinción no siempre está tan clara, como han destacado otros investigadores posteriormente (Fernández, 1997: 28). En la práctica, existe la posibilidad de que el profesor no pueda determinar hasta qué punto un error concreto se trata de un error sistemático o de una falta. Por nuestra experiencia y hablando desde un punto de vista empírico, esta distinción sería posible en la expresión oral de los aprendices, si se conoce mínimamente a los estudiantes. Encontramos mucho más difícil establecer la diferencia entre errores y faltas en la expresión escrita debido a que se trata de una actividad que posibilita la reflexión, la consulta y los cambios pertinentes antes de entregar un texto redactado; algo que no ocurre de la misma forma en las interacciones orales.

El tercer punto destacable se centra en la metodología del AE y los pasos a seguir para llevar a cabo el análisis, unos pasos que recoge Santos Gargallo (1993: 85) y que podríamos resumir de la siguiente manera: 1) marcar los objetivos que se persiguen con el análisis; 2) describir el perfil del informante; 3) seleccionar el tipo de prueba a analizar (redacción, traducción, examen, etc.); 4) elaborar y realizar la prueba; 5) identificar los errores en su contexto; 6) clasificar los errores según una taxonomía⁹ dada; 7) después de la clasificación, determinar su recurrencia cuantitativa; 8) describir los errores en función de sus causas para establecer una jerarquía de dificultades; 9) explicar los errores buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y sus fuentes¹⁰; 10) evaluar la gravedad de los errores, programar una terapia para su tratamiento y determinar las implicaciones didácticas para la enseñanza.

9 Ampliaremos la cuestión de las taxonomías y los criterios para clasificar los errores en el Capítulo 2.2, por lo que ahora nos centramos en las fases del AE.

10 En este punto entra la posible interferencia de la LM como una estrategia más (Fernández, 1997: 18).

Algunos años después, Corder (1971: 72) establece la necesidad de analizar no solo las idiosincrasias presentes, sino también todas las estructuras producidas por el estudiante. Por lo tanto, podemos distinguir tres etapas principales en el AE. Para el autor, la primera etapa se centra en el reconocimiento de la idiosincrasia. Este paso es necesario porque, a veces, una oración del estudiante puede estar bien formada superficialmente y, aun así, puede tratarse de una oración idiosincrásica encubierta si no es posible interpretarla dentro del contexto. El siguiente ejemplo nos sirve para ilustrar esta situación:

a) Terminé Filología alemana

Aparentemente, se trata de una oración bien formada desde el punto de vista gramatical; aun así, cuando un estudiante checo o eslovaco produce un enunciado de este estilo, es necesario cerciorarse de que quiere transmitir lo que significa el verbo terminar en español: ‘acabar’, ‘llegar hasta el final’, ‘completar’. Como enseguida comprobamos, el ejemplo propuesto es un caso de una oración que parece bien formada superficialmente, pero que en realidad se trata de un enunciado idiosincrásico encubierto debido a la elección del verbo ‘terminar’ como equivalente del verbo checo *ukončit* o del verbo eslovaco *ukončit*, que significa ‘dar por terminada una actividad sin tener que haber llegado a su punto final’. Por lo tanto, si el estudiante quiere transmitir ese significado, el verbo esperado en español sería ‘dejar’ o ‘abandonar’:

b) Dejé Filología alemana

A continuación, tenemos la segunda etapa, que es descriptiva. En esta fase el investigador debe reconocer el dialecto idiosincrásico del aprendiz comparándolo con su LM y la LE que está aprendiendo. Por último, la tercera etapa es la explicativa, que debería dar cuenta del cómo y del porqué del dialecto. Si bien la metodología de trabajo propuesta por Corder sigue teniendo vigencia hasta ahora, en el apartado dedicado a las críticas al AE abordaremos algunas cuestiones relacionadas con la confusión entre los planos descriptivo y explicativo, algo sobre lo que han reflexionado otros autores (Sánchez Iglesias, 2004).

Por último, no podría comprenderse el valor de la base teórica del AE sin mencionar el cambio que se produce en la visión del error gracias a las aportaciones de Corder:

Corder (1967) fue el primero en destacar la importancia de los errores tanto para los alumnos, como para los profesores y los investigadores, por la información que proporcionaban sobre el proceso de aprendizaje de la LE. Consideraba la lengua de los que aprenden una LE una especie de “dialecto idiosincrásico”, con sus propias peculiaridades, diferentes de la LM y de la lengua meta tal como la conocen y la usan sus hablantes nativos. (Baralo, 1999: 37)

Por primera vez, entonces, los errores son vistos como algo positivo en tanto que pueden proporcionar una información muy valiosa a los investigadores sobre las hipótesis y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Además, los errores se entienden como un

producto inevitable y necesario en cualquier proceso de aprendizaje, por lo que la visión casi estigmatizante que otorgaba el AC queda revisada y superada. A la vez, con Corder ya se intuye la base del siguiente modelo de análisis de datos, los estudios de IL. Cuando el autor habla de “dialecto idiosincrásico” está sentando las bases de la IL, un sistema lingüístico aproximado que presenta una serie de etapas posibles de entender gracias a los errores que cometen los aprendices. Con los errores es viable conocer las estrategias que se emplean y los procesos internos que se dan para construir el aprendizaje de la LE, por lo que quisiéramos ampliar este punto en el apartado siguiente.

El dialecto transitorio de Corder

Una de las mayores contribuciones teóricas del AE es la definición que propone Corder (1971) del dialecto transitorio, debido a que este concepto, junto al de sistema aproximativo de Nemser (1971), sienta las bases del término interlengua acuñado por Selinker (1972) y del que hablaremos en el siguiente capítulo.

Los trabajos que investigan los errores de los aprendices de lenguas extranjeras coinciden en la existencia de una coherencia interna que justifica el planteamiento de un sistema lingüístico *per se*. La razón es que los errores muestran una sistematización constante y se pueden considerar a partir de las reglas de la gramática propia del aprendiz. Este último punto es clave, ya que esta gramática propia forma parte de un sistema mucho más amplio y complejo que se encuentra a medio camino entre la LM del aprendiz y la LE que está aprendiendo. Así, este sistema lingüístico constituye una clase especial de dialecto siguiendo la terminología de Corder (1971).

Para el autor, es posible distinguir dos clases de dialectos: los dialectos sociales, relativos a un grupo social concreto, y los dialectos idiosincrásicos, que no pertenecen a ningún grupo. El rasgo principal de estos dialectos idiosincrásicos es que son inestables y, a veces, difíciles de interpretar, características presentes en el discurso de los aprendices de idiomas. Otros ejemplos de dialecto idiosincrásico son el lenguaje infantil o el discurso de los afásicos.

Por lo tanto, el dialecto transitorio se distingue por su carácter sistemático, algo que comprobamos con el discurso espontáneo de los que aprenden una lengua extranjera, un discurso que tiene sus reglas y sigue su propia gramática. De alguna forma estamos ante una mezcla de reglas de la LM del estudiante, de la LE que aprende y de otras reglas idiosincrásicas. En palabras de Corder (1971: 161) se trata de un “dialecto idiosincrásico, dialecto transitorio o sistema de compromiso”; un sistema que está en constante cambio, que pasa por varias etapas y que posee una gramática propia. Así, las oraciones que produce este sistema no se deben considerar erróneas, sino idiosincrásicas a partir de las hipótesis realizadas sobre las reglas y el funcionamiento de la lengua meta.

A la idea de transitoriedad del dialecto idiosincrásico, cabe añadir los avances y retrocesos que experimentan los estudiantes, lo que concuerda con un aumento progresivo de su competencia lingüística en la L2. Además, este dialecto transitorio será diferente en cada individuo en función de las estructuras y del léxico aprendido, así como de los errores que no sean superados y permanezcan fosilizados en niveles más avanzados.

Trataremos de forma más amplia la fosilización en el siguiente capítulo dedicado a la interlengua.

Así, una vez presentada la base teórica del AE y el dialecto transitorio, veamos cómo se plasman todas estas teorías en el ámbito de la enseñanza de idiomas, especialmente en su aplicación metodológica.

Aplicación del AE a la metodología de enseñanza de idiomas

El cambio de paradigma que supone la corriente del AE se traduce en nuevos caminos dentro de la metodología de enseñanza de idiomas y de nuevas posibilidades en el mundo editorial. Anteriormente, se había establecido cierto paralelismo entre gramática y conductismo, cuyo resultado es el desprecio que sufre la enseñanza explícita de la gramática durante algunos años. A ello, hay que sumar el surgimiento de los métodos comunicativos, que son los que mejor recogen los frutos del AE.

El enfoque comunicativo aparece por el debilitamiento de las propuestas didácticas anteriores del método de la traducción y del método audiolingual, sobre los que ya hemos hablado en el capítulo dedicado al AC. Con el AE se aboga por una superación del miedo a cometer errores a través del ensayo y la evaluación de los mismos. En estos momentos, la prioridad debe ser, por encima de la competencia gramatical, atender las necesidades comunicativas de los aprendices y proporcionarles las herramientas adecuadas para saber manejarse en distintos tipos de situaciones. Como podemos comprobar, aquí subyacen los postulados de Dell Hymes (1971), autor que propuso el modelo de competencia comunicativa y que podríamos resumir como la capacidad de saber cuándo hablar, con quién, sobre qué y en qué forma. Por lo tanto, no se trata solo de formar enunciados gramaticalmente correctos, sino también apropiados socialmente, algo que nos acerca a la pragmática y a la sociolingüística.

Además del modelo de competencia comunicativa, también habría que destacar las cuatro subcompetencias comunicativas descritas por Canale y Swain (1980), recogidas por Galindo Merino (2007: 31) de esta manera:

1. Competencia gramatical o capacidad de utilizar el lenguaje para expresar significado;
2. Competencia sociolingüística o capacidad de usar la lengua de forma adecuada al contexto social;
3. Competencia discursiva o capacidad de realizar diversas interacciones comunicativas;
4. Competencia estratégica o capacidad de transmitir el mensaje cuando surgen dificultades.

El enfoque comunicativo se formula a partir del *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976), que sienta las bases teórico-prácticas del programa funcional, desmarcándose así de los programas anteriores centrados en la enseñanza de la gramática. Este programa nocio-funcional¹¹ se propone para la enseñanza comunicativa y fija sus objetivos en términos

11 Para profundizar en las bases del enfoque comunicativo remitimos a Richards y Rodgers (1998).

2 Marco teórico de la investigación

de conducta observable, que se describe como un determinado nivel de competencia comunicativa. Destaca, por ello, que el enfoque esté más centrado en el significado que en la forma.

Otro rasgo significativo de los métodos comunicativos es la evaluación de los errores desde los primeros estadios de aprendizaje. Superar el miedo a cometerlos es el primer paso y después viene la evaluación, que debe entenderse como una toma de conciencia por parte del estudiante de sus estrategias de aprendizaje y de la calidad de sus producciones. Por lo tanto, se fomenta la capacidad reflexiva y deductiva necesaria para darse cuenta de aquellos aspectos más problemáticos y de esta forma evitar su fosilización.

Llegados a este punto, en relación a la pérdida del miedo a cometer errores, se plantea la cuestión de si es pertinente o no corregir las producciones de los aprendices, lo que también incluye otras preguntas como en qué momento corregir, de qué forma tratar los errores y qué impacto tienen nuestras correcciones en los estudiantes. Valdría la pena distinguir que no es lo mismo corregir un texto escrito que una interacción de tipo oral, tema al que nos hemos dedicado en un artículo para conocer las creencias y las actitudes de los estudiantes checos y eslovacos ante las correcciones de los profesores (Rodríguez García, 2017a). La corrección es un fenómeno complejo en el que se mezclan aspectos lingüísticos con aspectos de tipo más personal, como la imagen del estudiante, la actitud del profesor y la estrategia de realimentación correctiva empleada. En el caso de nuestra tesis doctoral nos centramos en los errores en la expresión escrita, por lo que las variables anteriormente mencionadas se van a contemplar de otra manera.

En definitiva, las aportaciones de Corder y del AE acompañan el desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas con el enfoque comunicativo y los programas nociofuncionales, sobre todo con una visión del error más positiva y renovada que se mantiene, en general, hasta la actualidad. Sin embargo, al igual que con el modelo de análisis de datos anterior, el AC, los trabajos y los proyectos enmarcados dentro del AE también ofrecen motivos a los especialistas para lanzar algunas críticas, por lo que en el siguiente apartado nos centramos en las que se derivan de los estudios de análisis de errores.

Críticas al AE

A pesar de que el modelo del AE se presenta como una respuesta a las críticas recibidas en su día por el AC, lo cierto es que tampoco se libra de algunos cuestionamientos que pasamos a detallar, tal y como recogen Santos Gargallo (1993: 77-84), Sánchez Iglesias (2004: 11-18, 55-65) y Penadés (2003: 20-24). La primera crítica metodológica que recibe el AE alude a su objetivo fundamental: la predicción de áreas gramaticales que causen dificultades a los aprendices mediante un inventario de errores frecuentes, centrándose únicamente en la gramática. Otra crítica es que el AE presenta una falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores (por ejemplo, la confusión entre errores interlingüísticos e intralingüísticos). También se critica el uso inapropiado de clasificaciones simplistas para explicar los errores, así como la evaluación de la gravedad de los errores, que se efectúa desde el punto de vista gramatical, teniendo como

objetivo solo la competencia gramatical del aprendiz. Además, la atención se centra en los errores, sin atender a la producción global del estudiante y olvidando lo que realiza correctamente. Asimismo, se critica cierta confusión en los aspectos explicativos y descriptivos de las investigaciones llevadas a cabo según el AE. Por último, las conclusiones de los trabajos basados en el AE son limitadas por el estatismo transversal bajo el que se llevan a cabo las investigaciones, frente a los estudios longitudinales que vendrán más adelante, como el de Fernández (1990, 1997).

La cuestión de los estudios transversales y longitudinales ha sido revisada por otros autores que, a pesar de las críticas, destacan la validez del AE en términos aplicados, algo con lo que coincidimos. Sánchez Iglesias (2004: 64) lo recoge de la siguiente manera:

El conocimiento transversal de cuáles son los problemas concretos que un aprendiz de nivel determinado (y, por qué no, de lengua materna determinada también) sigue siendo un instrumento útil desde la perspectiva del docente o del programador o del diseñador de actividades, en la medida en que ese conocimiento puede permitir establecer áreas que conducen de una manera u otra a diferentes formas de error.

A tenor de las críticas que recibe el AE, queda claro que tampoco se trata de la respuesta definitiva a todas las preguntas relacionadas con el aprendizaje de una LE o con la metodología para enseñar español como LE; aun así, quisiéramos destacar que se trata de otra propuesta metodológica, de uno de los caminos posibles a seguir que también merece su reconocimiento. De hecho, Corder admite estas críticas y en 1981 reformula el AE y sus objetivos para centrar su atención en la evaluación de la competencia global del estudiante, incluyendo aspectos gramaticales y comunicativos.

El AE no solo cuenta con las críticas aquí recopiladas; también le podemos otorgar el mérito de haber perfeccionado los estudios que inició el AC, siguiendo la línea de investigación que se centra en el alumno y su aprendizaje. Es más, gracias al AE se abre la senda de los trabajos sobre IL, modelo que presentaremos en el siguiente capítulo.

Perspectiva actual del AE

Como ya hemos visto, Corder reorienta los objetivos del AE a principios de los años 80 de forma que no solo se evalúen los errores de los estudiantes, sino también su competencia global. Los nuevos parámetros del AE facilitan un análisis lingüístico que además incluya las producciones correctas de los aprendices, entendidas como otra fuente de información sobre la competencia comunicativa. Por lo tanto, los errores se entienden como una desviación de la norma de la lengua meta que interfiere en la transmisión del mensaje y de alguna forma dificulta la comunicación.

Este giro, acorde con el enfoque comunicativo del que ya hemos hablado, necesita nuevos criterios para valorar los errores. N.E. Enkvist (en Santos Gargallo, 1993: 88-89) propone tres: gramaticalidad, aceptabilidad y adecuación. Con la gramaticalidad medimos si una oración es gramatical, es decir, si se adecua a la gramática de la lengua en que se forma. Con la aceptabilidad, si una oración es aceptable en función de los juicios

2 Marco teórico de la investigación

de valor del oyente. Con la adecuación, si la oración es adecuada en la transmisión del significado deseado dentro de un contexto determinado.

Además de estos criterios, otros autores contemplan el efecto que los errores causan en el interlocutor añadiendo la inteligibilidad, si el mensaje puede ser descodificado por el oyente, y la comprensibilidad, si el locutor es capaz de interpretar el mensaje. Algunos trabajos posteriores investigan estas dimensiones comunicativas, como la publicación de Skjær (2005) sobre los errores de aprendices noruegos de español y la de Rodríguez García (2014) sobre el valor comunicativo de los errores de aprendices checos. En estos casos se analiza la necesidad de relectura del interlocutor, la posible causa de distracción y molestia, así como la posibilidad de que los errores provoquen cierta irritación¹².

Esta nueva forma de evaluar e interpretar los errores ha facilitado un tratamiento de las idiosincrasias desde el punto de vista de la ruptura de la comunicación y el efecto que causa en el oyente o en el lector. No obstante, este tipo de análisis también cuenta con algunos escollos derivados del alto grado de subjetividad en la interpretación de los datos o de la necesidad de confrontar las producciones de los estudiantes con hablantes nativos, lo cual dificulta la realización de este tipo de trabajos. Aun así, en la actualidad, el AE sigue ocupando un puesto destacado dentro de la Lingüística Aplicada por sus aportaciones al tratamiento de los errores en el aula y las técnicas de realimentación correctivas (Balcárcel, 2006), que intentan favorecer no solo al profesor en su tarea diaria de corregir o no corregir, sino también promover las oportunidades de los aprendices para que tengan una parte activa en esas correcciones y tomen conciencia de su proceso de aprendizaje.

A continuación, pasamos a presentar el siguiente modelo de análisis de datos, los estudios de Interlengua (IL), como la ampliación y la continuación del AE.

2.1.3 Los estudios de Interlengua (IL)

Los estudios de Interlengua (IL) son una corriente de investigación que desarrolla la Hipótesis de la Interlengua (HIL), a lo largo de los años 70 y 80 del siglo XX, y supone el último eslabón de la cadena iniciada con el Análisis Contrastivo de los años 50, seguido posteriormente del Análisis de Errores de finales de los años 60. Su objetivo principal consiste en analizar y describir la interlengua de los aprendices en su totalidad para estudiar las etapas sucesivas de adquisición de la LE. Gracias a estas investigaciones es posible caracterizar el sistema lingüístico empleado por los estudiantes y hacer hipótesis acerca de su proceso de aprendizaje, así como de las estrategias de comunicación que emplean.

Gestión de los estudios de IL

El término de interlengua es acuñado por Selinker en 1972 a partir de su publicación titulada “Interlanguage”; sin embargo, el primero en tratar este concepto es Corder

12 Volveremos a estas cuestiones más adelante cuando analicemos los errores léxicos de significado en el Capítulo 5.2.2.

(1967, 1971), tal y como hemos visto en el apartado anterior, cuando establece las bases del AE y presenta su teoría de la competencia transitoria y, posteriormente, del dialecto transitorio de los aprendices.

Además de Corder, encontramos otros autores que han propuesto distintas denominaciones para el mismo concepto, tal y como veremos con más detalle cuando nos dediquemos a la caracterización de la IL: sería el caso del sistema aproximado de Nemser (1971) y del sistema intermediario de Porquier (1975). Así, en 1972 Selinker recopila y unifica las distintas denominaciones que se habían venido otorgando a la producción lingüística de los aprendices de una LE bajo la denominación de interlengua.

A diferencia de los modelos de análisis anteriores, el AC y el AE, el concepto de IL hace referencia a un sistema lingüístico propio de hablantes no nativos, por lo que no se trata de una teoría aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino de un reflejo del proceso de aprendizaje. Asimismo, el interés por estudiar este sistema surge por la necesidad de complementar el AE y paliar algunas de las críticas recibidas, sobre todo en relación a su estatismo transversal.

Base teórica de los estudios de IL: la Hipótesis de la Interlengua (HIL)

En el apartado anterior hemos comprobado que el AE tiene en cuenta las ideas de Chomsky acerca del aprendizaje de una LE. Estas ideas se relacionan con el planteamiento de que el aprendiz está expuesto a una información que recibe de manera explícita e implícita, a partir de la que infiere una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Además, el aprendiz es capaz de crear sus propias reglas y de ponerlas a prueba en una especie de ensayo que le permite verificar si son exactas o no, para reajustarlas en caso de que no lo sean (Galindo Merino, 2007: 35).

Tomando como base esta concepción del aprendizaje de Chomsky y del AE, podemos comprender mejor lo que es la interlengua: ese sistema propio del estudiante que va pasando por varias etapas consecutivas de reajustes en su progreso hacia la LE; un sistema que, además, aporta una visión positiva de los errores, porque los entiende como un mecanismo necesario para la adquisición de la lengua meta. Por todo esto, la IL es, en definitiva, el verdadero motor del aprendizaje. Así pues, la Hipótesis de la Interlengua (HIL) surge como la evolución de los planteamientos del AE y los trabajos de los años 70 que se dedican a esta cuestión desde tres perspectivas complementarias: la perspectiva lingüística de Nemser (1971), la perspectiva sociolingüística de Corder (1971) y la perspectiva psicolingüística de Selinker (1972). De hecho, estos autores ya han aparecido a lo largo de los apartados anteriores sobre el AE, especialmente Corder con su formulación del dialecto transitorio; un concepto que Selinker tiene en cuenta para elaborar su definición de interlengua en 1972. Por lo tanto, seguimos asistiendo a una interrelación de teorías y conceptos ya presentados que se iniciaron con el AC, luego siguieron con el AE y que ahora, de alguna forma, quieren evolucionar a partir de la IL para aportar nuevas conclusiones sobre el aprendizaje de una LE.

Hasta la fecha los modelos de análisis de datos se han centrado, principalmente, en todo aquello relacionado con los errores; no obstante, Selinker (1972: 33) propone que

la atención también se dirija a los intentos de los alumnos para comunicarse en la lengua meta. Esto se debe a que cuando un aprendiz se esfuerza por comunicarse en la lengua que está adquiriendo, se activan determinadas estructuras latentes en el cerebro, por lo que las teorías de aprendizaje de segundas lenguas no deberían centrarse únicamente en los errores que cometen los alumnos. Esta consideración de las estructuras latentes del cerebro supone un rechazo a la psicología conductista de modelos anteriores, como el AC, y un reconocimiento del lenguaje como un sistema de comunicación, lo que ya se tenía en cuenta con los enfoques comunicativos y los programas de corte nociofuncional del AE.

Para comprender de dónde toma Selinker el concepto de estructura lingüística latente, es necesario acudir al trabajo de Lenneberg (1967) y la base de su Teoría de la Maduración¹³. Selinker adapta esta idea y la incorpora a la teoría del aprendizaje de una LE, debido a que el estudiante de una L2 contaría con un conjunto de estructuras psicológicamente latentes que se activan en el momento de aprender otra lengua.

Otro aspecto que destaca Selinker (1972: 35) tiene relación con el contraste entre las producciones de los hablantes nativos y los aprendices de una LE determinada. Estos estudios muestran que en un contexto concreto las producciones de los hablantes no nativos no siempre son equiparables a las locuciones que emitirían en su LM, ni a las locuciones de otros hablantes nativos en la misma situación comunicativa. Por lo tanto, estos contrastes evidenciarían una serie de procesos psicolingüísticos que subyacen a las producciones del sistema idiosincrásico de los aprendices.

En resumen, la base teórica de los estudios de IL está formada por la Hipótesis de la Interlengua (HIL), la consideración del lenguaje como un sistema de comunicación que emplea el aprendiz y el papel de las estructuras latentes que se activan durante el aprendizaje de la LE, por lo que, según nuestro criterio, estos estudios parten de algunas propuestas anteriores del AC y del AE, como el innatismo de Chomsky (1965) y el dialecto transitorio de Corder (1971), y las actualizan. Aun así, la interlengua presenta unas características propias que quisiéramos exponer de forma más amplia en el siguiente

13 Eric H. Lenneberg (1921-1975) fue un lingüista y neurólogo alemán que contribuyó a las teorías de adquisición del lenguaje con sus trabajos sobre los aspectos biológicos del lenguaje. Su Teoría de la Maduración aparece publicada en su obra de 1967, *Biological Foundations of Language*, e incluye, entre otros, los siguientes puntos que resumimos así:

- el lenguaje se entiende como la manifestación de tendencias cognitivas específicas de los seres humanos, por lo que es consecuencia de las peculiaridades biológicas que posibilitan un tipo humano de cognición;
- la función cerebral es el factor determinante de la conducta lingüística;
- la existencia de los procesos cognitivos motiva la capacidad para el lenguaje;
- esta capacidad para el lenguaje se desarrolla ontogenéticamente en el curso de la maduración genética, la cual, a su vez, coloca a los procesos cognitivos en un estado de disposición para el lenguaje;
- a partir del estado lingüístico latente, el lenguaje se puede desarrollar por medio de un proceso de actualización;
- el estado de disposición para el lenguaje tiene una duración limitada: comienza alrededor de los 2 años y declina con la madurez cerebral de los primeros años después de la decena;
- puede asumirse que la capacidad para el lenguaje y la estructura latente han de estar reproducidas en todos los seres humanos sanos como consecuencia de los procesos cognitivos;
- como la estructura latente se encuentra reproducida en cada niño y todos los lenguajes deben tener una forma interna de tipo idéntico, cada niño puede aprender cualquier lenguaje con igual facilidad.

apartado. Asimismo, cuando lleguemos a las críticas recibidas por este modelo de análisis de datos, recuperaremos esta base teórica.

Caracterización de la IL

En este apartado nuestro objetivo es entrar con más detalle en el sistema de la IL para comprender mejor sus características principales, así como su conexión con algunos conceptos como la variabilidad, la fosilización, las estrategias de aprendizaje o de comunicación.

Hasta el momento, la bibliografía consultada para redactar este capítulo dedicado a la IL destaca por la diversidad terminológica que recibe el término generalizado por Selinker en 1972, sobre todo en función de cada investigador: competencia transitoria (Corder, 1967), dialecto idiosincrásico (Corder, 1971), sistema aproximado (Nemser, 1971) y sistema intermediario (Porquier, 1975). Si algo tienen en común estas denominaciones es que podemos identificar tres paradigmas o ideas principales, que son las siguientes: a) la idea de sistema (competencia, dialecto, lengua); b) la idea de dinamismo, debido a su evolución y/o retroceso (transitorio, aproximado, intermediario); c) la idea de especificidad, ya que la IL puede entenderse como individual, grupal, por nivel de instrucción o por LM de los aprendices (idiosincrásico).

Estos puntos aparecen recogidos y ampliados en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, que presenta las siguientes características para el sistema de la IL¹⁴: 1-. Es un sistema individual, propio de cada aprendiz; 2-. La IL hace de mediadora entre el sistema de la LM y de la LE que el estudiante aprende; 3-. Es un sistema autónomo que se rige por sus propias reglas; 4-. Es sistemática, porque tiene sus propias reglas y, a la vez, es variable, porque estas reglas no son constantes en algunos fenómenos; 5-. Es permeable al input (las muestras de la lengua meta, orales o escritas, con las que el estudiante se encuentra en su aprendizaje). Por eso puede experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio; 6-. La IL es un sistema en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

En la caracterización que ofrece el Centro Virtual Cervantes encontramos recogidas algunas ideas que ya hemos presentado: la idea de un sistema que posee cada aprendiz, que sigue sus propias reglas y que pasa por varias etapas. En relación a estas etapas, autores como Nemser (1971) y, posteriormente, Corder (1981) contemplan el concepto de *continuum* para referirse a la IL, una idea que también se recoge en la caracterización presentada. La IL manifiesta un movimiento dinámico cuya complejidad va aumentando paralelamente al proceso de aprendizaje, etapa tras etapa. Expresado de otra forma, la IL es un sistema lingüístico de los estudiantes, un continuo que se mueve entre su LM y la lengua que están aprendiendo, y cuya progresión depende de las estructuras y el vocabulario que se va adquiriendo. En palabras de Galindo Merino (2007: 36):

14 Se puede consultar la entrada aquí: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm [Consulta: 13/4/2018].

2 Marco teórico de la investigación

En realidad estaríamos hablando de la simplificación de un código más complejo, el de la L2, de la que la IL sería un registro más, con la diferencia de que no va asociada a ningún grupo social (por eso Corder la denominó *dialecto idiosincrásico*, para diferenciarla de los dialectos e idiolectos).

De esta manera se constata la reorganización que experimenta la IL debido a la inclusión de elementos nuevos a medida que avanza el aprendizaje. Por ello, según Nemser (1971: 55), la IL no debería estudiarse en relación con la LM y la L2 del aprendiz, sino en sus propios términos para confirmar o refutar los principios del AC, pero también por el interés que puede despertar dentro de la teoría lingüística. Desde nuestro punto de vista, la novedad que presentan los estudios de IL frente a los modelos anteriores es que no solo se tienen en cuenta los errores, sino también los aciertos, lo que concuerda con una visión más global de la actuación de los aprendices y que puede ser de utilidad en el marco de la teoría lingüística.

Los errores cometidos en LE evidencian las estrategias de aprendizaje o de comunicación empleadas por los estudiantes; unas estrategias que caracterizan su IL a partir de fenómenos como la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad o la variabilidad (Fernández, 1997: 32-37, 48-49; Galindo Merino, 2007: 37).

La simplificación, tal y como indica su nombre, supone la reducción de la lengua a un sistema más sencillo. Esta reducción puede implicar la eliminación de algunos morfemas en los sintagmas, como los de género o número, o aquellos que no sean relevantes, como el artículo. En general, con la simplificación no se contemplan las formas irregulares de los paradigmas verbales y el léxico suele ser bastante reducido.

La hipergeneralización se da cuando una regla se generaliza y aplica a aquellos casos en los que no es necesaria, regularizando el sistema sin tener en cuenta las restricciones que se dan. Un ejemplo sería la regularización de aquellas formas verbales irregulares.

La transferencia ya la hemos presentado en los capítulos anteriores, por lo que aquí nos limitaremos a recordar que se trata del traslado de las normas de la LM a la lengua que aprende el estudiante.

La fosilización, fenómeno al que también ya hemos aludido, consiste en la cristalización de algunos rasgos ajenos a la lengua meta en la IL del estudiante; es decir, la presencia de algunos errores que pasan de un estadio de la IL a otro, a pesar de haberse trabajado anteriormente.

La permeabilidad tiene que ver con el constante reajuste que experimenta todo el sistema de conocimientos de la L2 de los aprendices.

La variabilidad se relaciona con las producciones de los aprendices, que pueden variar en función de las situaciones comunicativas en las que se desenvuelven, debido también a factores de tipo personal como la espontaneidad, la afectividad o la rapidez.

Para terminar con este apartado, recogemos los rasgos que Adjémiam (1982) destaca en la caracterización de la IL: el riesgo de las fosilizaciones en determinados rasgos del sistema lingüístico, la regresión a etapas anteriores que ya se creían superadas y la per-

meabilidad que ya hemos presentado, lo que provoca que las reglas de la LM puedan aparecer en la L2 o que se sobregeneralicen.

Aplicación de los estudios de IL a la metodología de enseñanza de idiomas

En los años 70 se produce una fuerte reacción al paradigma estructuralista y los métodos de enseñanza que se habían derivado de él. Esta situación, junto a los avances en los estudios de IL, propicia la aparición de una nueva corriente de pensamiento en Norteamérica que se concretiza en una serie de nuevas propuestas metodológicas: el enfoque humanístico. Dicho enfoque reivindica las estrategias cognitivas en la adquisición de una LE y alude a la necesidad de atender al proceso de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo integral de la personalidad del estudiante; una idea, por otro lado, que se encuentra con Jean Piaget¹⁵. Así, se entiende que el lenguaje es una representación de los procesos cognitivos que ocurren en la mente de los aprendices.

Los nuevos métodos de enseñanza de idiomas que surgen a raíz de este enfoque encuentran su terreno, sobre todo, en Estados Unidos, ya que en Europa se mantendrá el enfoque comunicativo. Siguiendo a Galindo Merino (2007: 45–46) recopilamos los principales métodos con los que se enseñan idiomas en Estados Unidos en los años 70 y 80: el Método de Respuesta Física Total de Asher, basado en la mediación de la fuerza psicomotriz en el proceso de aprendizaje; el Método Silencioso de Gattegno, de reminiscencias estructuralistas y conductistas, pero innovador en la introducción de los contenidos; el Método de Aprendizaje Comunitario de Curran, que consta de cinco etapas consecutivas y que aplica el modelo clínico de Terapia Rogeriana a la enseñanza de idiomas, dentro de la corriente de la Psicología Humanista; la Sugestopedia de Lozanov, que pretende explotar la capacidad latente de los estudiantes para aprender una L2; el Enfoque Natural de Krashen y Terrell, basado en el Modelo del Monitor del mismo Krashen. Este modelo se sustenta en cinco hipótesis: la distinción entre adquisición/aprendizaje; la existencia de un orden natural de adquisición independiente de la lengua materna; la presencia del monitor como mecanismo de conciencia lingüística; la necesidad del contacto con un input comprensible; y la actuación de un filtro afectivo que engloba motivación, autoconfianza y ansiedad.

Tal y como hemos apuntado, en Europa se sigue otra estela y los métodos que arraigaron en Estados Unidos apenas tuvieron éxito. En nuestro continente se sigue con el Enfoque Comunicativo, ya presentado con el AE, y su posterior evolución hacia el Enfoque por Tareas, que surge en torno a los años 90 en el mundo anglosajón. Los rasgos principales de este nuevo enfoque son la incorporación de la comunicación en el aula, la involucración por completo del estudiante en la toma de decisiones y un uso real de

15 Jean Piaget (1896–1980) fue un psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo que formuló sus tesis acerca del desarrollo psicológico en la infancia y la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Su Teoría del Aprendizaje (1970) se enmarca dentro del enfoque constructivista que, en su vertiente pedagógica, propone un modo determinado de entender y explicar el aprendizaje. En esta teoría se pone énfasis en la figura del aprendiz como el motor de su propio aprendizaje. Además, tiene en cuenta la adaptación y la asimilación, según las cuales en el aprendizaje los estímulos, las ideas o los objetos externos siempre son asimilados a partir de algún esquema mental preexistente en la persona.

2 Marco teórico de la investigación

la lengua para llevar a cabo una serie de tareas posibilitadoras (pasos previos) que permitirán realizar una tarea final (actividad de uso global).

Si bien los avances que aportan los estudios de IL sirven para paliar las carencias de los modelos anteriores del AC y del AE, se ha de reconocer que estos estudios tampoco se escapan a las críticas, por lo que pasamos a exponerlas a continuación.

Críticas a los estudios de IL

En este apartado dedicado a las críticas que reciben los estudios de IL quisiéramos destacar no solo aquellos aspectos que se podrían mejorar, sino también aquellas críticas más positivas. Como hemos comprobado, los estudios de IL suponen un avance en la investigación de la adquisición de una LE por el carácter global de su objeto de estudio. De hecho, en comparación con los modelos de análisis de datos anteriores, el AC y el AE, las críticas negativas que se le achacan no son tan numerosas. Galindo Merino (2007: 46) recoge dos aspectos criticables a este modelo de análisis: por un lado, el hecho de que los estudios de IL se sustenten en un aparato teórico que se considera inconsistente; por otro lado, la escasez de estudios empíricos.

En cuanto a la primera crítica, debemos reconocer que es así, ya que en el momento de redactar el apartado dedicado a la base teórica de los estudios de IL nos hemos encontrado con que tampoco se sustenta en una teoría lingüística concreta, sino que se basa en puntos de corrientes anteriores, como el innatismo de Chomsky y el dialecto transitorio de Corder, por lo que compartimos la misma impresión. Respecto a la segunda crítica, también es cierto que en comparación con los modelos anteriores el número de estudios empíricos es menor; no obstante, sí quisiéramos remarcar que, al menos, algunos de esos estudios se han llevado a cabo en español, lo que contribuye directamente a nuestro objeto de estudio.

Los aspectos positivos de los estudios de IL también son dos: uno, como ya hemos mencionado, estos estudios suponen la culminación de los trabajos que en su día iniciaron Fries y Lado para el AC; otro, las investigaciones sobre IL son valoradas como la superación del AE de Corder gracias a que su metodología contempla los errores y los aciertos de los aprendices. Así pues, los estudios de IL contribuyen a que los profesores tengan una visión más global e integradora de las producciones lingüísticas de sus estudiantes y de lo que ocurre en el aula.

Perspectiva actual de los estudios de IL

Tal y como hemos apuntado, los estudios de IL suponen el último eslabón de una cadena de investigaciones que se iniciaron con el AC y que después pasaron por el AE. Si al principio los trabajos sobre ASL y los modelos de análisis de datos se centraban en la figura del aprendiz, gracias a los estudios de IL el foco de atención se va desplazando de forma paulatina para englobar todos los fenómenos que están involucrados en el aprendizaje. Por este motivo ya no es suficiente con atender solo a los errores que cometen los estudiantes, sino también al conjunto de su producción.

2.2 El error en el aprendizaje de una lengua extranjera

En este capítulo nos adentramos en las cuestiones principales que atañen a los errores y a su papel en el aprendizaje de una lengua extranjera. Recuperaremos algunos puntos ya mencionados en el Capítulo 2.1.2, dedicado a la base teórica del Análisis de Errores (AE), que se refieren a los tipos de error, aunque también tendremos en cuenta otros aspectos que forman parte de nuestra investigación, como la norma lingüística a partir de la que se corrigen los errores, los criterios para establecer una taxonomía de errores, la evaluación y la fosilización de los errores. Asimismo, contemplaremos las aportaciones del *MCER* (2001) relacionadas con los errores y las actitudes que tanto los profesores como los usuarios de la lengua podemos adoptar ante ellos.

2.2.1 El concepto de error. Algunas precisiones terminológicas

Empecemos por las preguntas más básicas:

¿qué es un error?

¿qué entendemos por error?

Para aportar las primeras respuestas acudimos a los diccionarios. En el *DRAE*¹⁶ encontramos las siguientes acepciones para la entrada ‘error’: “1. Concepto equivocado o juicio falso. 2. Acción desacertada o equivocada. 3. Cosa hecha erradamente”. Como podemos comprobar, en estas tres acepciones la idea básica es la de *algo que no está bien* (equivocado, falso, desacertada, erradamente). Si nos trasladamos ahora al terreno del español como lengua extranjera, en el *Diccionario*¹⁷ de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes leemos: “Con este término se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. De nuevo, la expresión *se desvían* sería la más destacable de toda la definición. Por lo tanto, en el caso de las lenguas extranjeras, habría un consenso a la hora de afirmar que **un error es una transgresión involuntaria por parte del aprendiz de la norma establecida en la lengua meta**. Sin embargo, esta explicación todavía precisa de ciertos matices más.

Algunos investigadores que han estudiado los errores en el aprendizaje del español han lanzado más preguntas sobre los parámetros a partir de los cuales se considera si algo es un error o no. Fernández (1997: 27) lo plantea de la siguiente forma:

16 La entrada se puede consultar aquí: <http://dle.rae.es/?id=G47B9qL>
[Consulta: 13/8/2018].

17 La entrada aparece aquí: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm
[Consulta: 13/8/2018].

2 Marco teórico de la investigación

Toda nuestra investigación gira en torno a los errores y a los no errores y sin embargo el mismo concepto de “error” induce a error, valga la redundancia intencionada. En términos generales, se considera error a toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida en una comunidad de habla. La norma tampoco es un concepto unívoco y volveremos sobre él, pero cabe preguntarse si esa definición de error es rigurosamente aplicable a las desviaciones del aprendiz de una lengua.

Compartimos la visión de Fernández, dado que para corregir hay que tener en cuenta la norma de la lengua meta; no obstante, a veces ocurre que el profesor se enfrenta a fenómenos (leísmo, queísmo, dequeísmo, etc.) más o menos extendidos entre los hablantes de español que no siempre responden a esa norma y que los aprendices pueden reproducir en mayor o menor medida, una idea que también recoge Fernández Jódar (2007: 23–24).

Entonces, para hablar de los errores consideramos fundamental tener presente el concepto de interlengua, ya que las producciones de los aprendices funcionan a partir de sus propias reglas y es desde ahí que deberían ser evaluadas. Puesto que la IL de los aprendices es un sistema cambiante que va pasando por distintas etapas, las producciones idiosincrásicas serían normales y propias de ese sistema particular. Ahora bien, como no se adecuan a las de la lengua meta, se consideran errores y, por lo tanto, se corrigen.

En el Capítulo 2.1.2 sobre el AE hemos comentado que Corder (1967) matiza la concepción del error y propone una valoración más positiva. Además, hace una distinción entre errores sistemáticos (*errors*) y errores de producción (*mistakes*), idea a la que ya hemos aludido en el apartado mencionado, así como las propuestas terminológicas de error, falta o equivocación. De todos los lexemas posibles, Fernández (1997: 28) escoge el término ‘error’ para los errores que se presentan de forma más sistemática y ‘descuido’ u ‘olvido’ para los errores que se manifiestan de forma más esporádica o que incluso podrían darse en la producción de cualquier hablante, nativo o extranjero.

Una distinción similar se recoge en el *MCER* (2001), en el capítulo 6.5 dedicado a los errores y las faltas¹⁸. En esta obra los errores se relacionan con la IL de los aprendices, ya que este sistema transitorio se entiende como una representación simplificada de la competencia meta. Por ello, los errores son un reflejo de la actuación del aprendiz, que a su vez concuerda con su competencia verdadera en la lengua meta. Aquí se observan, pues, las características idiosincrásicas que se han desarrollado, distintas de las normas de la L2. En cambio, las faltas se dan en la actuación cuando el usuario no pone en práctica de forma adecuada sus competencias, algo que también podría ocurrirle a un hablante nativo, tal y como ya recogió Fernández al referirse a los descuidos u olvidos (*ibid.*).

Como la distinción entre errores y faltas nos parece algo compleja y a la vez subjetiva, a partir de la experiencia diaria en el aula, en nuestra tesis hemos optado por usar únicamente el término ‘error’, tanto si se trata de errores sistemáticos como de errores más esporádicos.

18 Enlace disponible aquí: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm#p65 [Consulta: 7/10/2018].

2.2.2 El error y la norma lingüística

En el tratamiento de los errores es preciso tener en cuenta la norma desde la que vamos a corregir, pero ¿cuál? Por un lado, contamos con la norma prescriptiva, que es la que marca lo que se debe elegir entre los usos de la lengua. Por otro lado, encontramos la norma descriptiva, que describe cómo los hablantes de una comunidad usan la lengua, por lo que marca todo aquello aceptado como *normal* y de uso corriente. Además, deberíamos mencionar la variabilidad de realizaciones de la lengua desde el punto de vista diatópico, diastrático, diafásico, o incluso, diacrónico.

Como podemos apreciar, la norma de una lengua es variable y dinámica, por lo que en nuestro trabajo tenemos en cuenta la norma prescriptiva de la variedad peninsular del español, aunque sin dejar de lado la **aceptabilidad** y la base de la competencia comunicativa de Hymes (1971) con las producciones posibles y también apropiadas. De hecho, los casos dudosos han sido consultados con otros profesores o, incluso, con hablantes nativos que no se dedican profesionalmente a la lingüística para valorar si el mensaje se entiende, si es confuso, si sería adecuado a la situación o si sería aceptable.

Además de la norma, para corregir los errores y tener una visión clara de la enseñanza del español que realizamos en las aulas, deberíamos tener presentes los objetivos del aprendizaje. Nuestros aprendices son estudiantes universitarios de Filología, por lo que, en principio, deberían conseguir una competencia en la lengua extranjera casi nativa con la que puedan usar la norma y sean capaces de reconocer las incorrecciones que se produzcan. Otra cuestión sería hasta qué punto se puede establecer y caracterizar lo que es la competencia de un hablante nativo. Sea como sea, en el caso de los estudios de Grado de Lengua y Literatura españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, se supone que el nivel que consiguen los estudiantes al final de la carrera es equivalente al C1 según el *MCER* (2001). Tal y como comprobamos, en el capítulo 3 de esta obra de referencia aparece una descripción de la escala global de todos los niveles. Para el usuario de nivel C1 encontramos las siguientes competencias:

C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
	Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
	Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
	Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Niveles comunes de referencia¹⁹: escala global

19 Cuadro disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm [Consulta: 14/8/2018].

En consecuencia, toda la enseñanza y el tratamiento de los errores en el aula deberían ir encaminados a que los aprendices consigan estos objetivos al finalizar sus estudios de español y que sean capaces de recurrir a todos los aspectos de la gramática en cada contexto, tanto si se trata de la gramática normativa, como la descriptiva. En este sentido, en alusión a esos fenómenos lingüísticos que no se ajustan a la norma, pero que se encuentran en las comunidades de habla, tenemos muy presentes las palabras de Gómez Torrego (1998: 44), ya que deberíamos: “[...] alertarlos ante ciertos usos incorrectos, con el fin de que no se contagien de esos usos”. Compartimos esta propuesta y nos parece coherente con el nivel de español que los estudiantes deberían conseguir al final de sus estudios, por lo que también consideraremos esta idea en nuestro trabajo.

2.2.3 Criterios para establecer una taxonomía de errores. Tipologías

Una de las etapas del AE consiste en la identificación, la descripción y la clasificación de las producciones erróneas de los estudiantes. Sin embargo, la multiplicidad de errores presentes en un corpus de IL plantea la necesidad de contar con un instrumento que facilite su clasificación y su posterior análisis. Es por ello que la elección de la clasificación más adecuada variará en función del(os) objetivo(s) de la investigación.

En la bibliografía que trata esta cuestión podemos encontrar las clasificaciones más usuales para el análisis de errores, como, por ejemplo, las propuestas por Corder (1972), Bantas (1980), Dulay *et al.* (1982) o, dentro del ámbito del español, las de Fernández (1997), Vázquez (1999) o Santos Gargallo (2004). Ante tal variedad de propuestas, el investigador debe plantearse qué criterio(s) va a seguir en su análisis: lingüístico, etiológico, estratégico, pedagógico, explicativo, comparativo, comunicativo, pragmático, cultural, etc. En muchos casos se plantean taxonomías mixtas en las que se adopta como criterio base uno determinado, incluyendo dentro del eje vertebrador puntos que forman parte de otras clasificaciones. Para comprender mejor las implicaciones de los criterios antes mencionados, veamos con más detalle en qué consiste cada uno de ellos (Rodríguez García, 2020):

Criterio lingüístico: criterio descriptivo que se basa en los subsistemas y las categorías a las que afectan los errores. Por subsistemas entendemos, por ejemplo, el fonético-fonológico-ortográfico; el morfosintáctico o gramatical; el léxico-semántico; el pragmático; o el discursivo. Como ejemplo de investigación en la que prima el criterio lingüístico se puede consultar el trabajo de Fernández Jódar (2007) sobre el análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la expresión escrita de aprendices polacos de español. Algunos ejemplos²⁰ de errores clasificados a partir de un criterio lingüístico serían: (C153): el lunes de Pascua visitan a las chicas del pueblo y las golpean **ligeramente...*

20 Los ejemplos proceden de dos fuentes distintas. Los que llevan un código entre paréntesis están extraídos del corpus de producción escrita de estudiantes checos (C) y eslovacos (E) de español compilado expresamente para la presente investigación; mientras que los que no tienen ningún código están extraídos de la producción oral de los estudiantes en nuestras clases.

(ligeramente). Error ortográfico por uso incorrecto de la tilde.

(E146): **Me recuerdo* este momento (Recuerdo/Me acuerdo de). Error gramatical por cruce con la estructura ‘acordarse de’ y por las restricciones sintácticas que no permiten un uso pronominal del verbo ‘recordar’.

(E146): el dinero que recibieron de sus abuelos por **absolver* esta ceremonia (celebrar). Error léxico por un falso amigo del eslovaco, *absolvovať*.

Criterio etiológico: criterio que se centra en las interferencias, en los errores de simplificación, así como en los errores interlinguales e intralinguales²¹. Como ejemplo de trabajo que se basa en este criterio hacemos referencia a la investigación de Palapanidi (2010) acerca de los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de aprendices griegos de español. Ejemplos de errores a partir del criterio etiológico:

(E102): para ir a la **ordinación* del médico... (consulta). Error interlingual. Uso de una palabra que no existe en español, pero cuya formación se ha llevado a cabo conforme a unas reglas morfológicas congruentes. Además, reconocemos un préstamo del eslovaco, *ordinácia*.

(C68): **varios* fuentes... (varias). Error intralingual²². Arbitrariedad del sistema patente en algunos errores de reconocimiento del género. Casos como ‘la fuente’ *vs.* ‘el puente’ pueden despistar al aprendiz.

Criterio estratégico: criterio que se refiere a la descripción de estrategias superficiales como la omisión, la adición, la yuxtaposición, la falsa colocación o la falsa selección. Cabe mencionar que algunos autores incluyen los errores cometidos por estas estrategias dentro del criterio lingüístico, en lugar de considerarlos como parte del criterio estratégico²³ (cfr. Vázquez, 1999; Santos Gargallo, 2004). En nuestro caso, también estamos de acuerdo con esta inclusión, ya que las estrategias empleadas sirven para describir los errores de tipo estrictamente lingüístico. Como muestra:

(C27): Me encanta *___ calor (el calor). Error por omisión del artículo obligatorio que precede al sustantivo.

(C50): decide **a* pedir (X). Error por adición de la preposición ‘a’ en frases de infinitivo.

21 Vázquez (1999: 34) diferencia así los errores interlinguales de los intralinguales:

“Los errores que son producto de la interferencia de la L1 (lengua materna) se conocen como errores INTERLINGUALES (bajo esta categoría también se encuentran las otras L3). Los errores que pueden explicarse por conflicto interno de las reglas de la L2 se denominan INTRALINGUALES”.

Si bien como definición teórica puede quedar clara, a la hora de analizar y clasificar los errores es probable que el investigador no siempre llegue a distinguirlos.

22 Sin embargo, en checo la palabra *zdroj* (‘fuente’, en español) es de género masculino; por lo que, ¿hasta qué punto podríamos considerar este error intralingual? Si reconocemos la posible interferencia de la LM del aprendiz, también podría clasificarse como interlingual. Es por ello que el criterio etiológico, si bien está claro en la teoría, su aplicación en la práctica puede presentar algunos puntos débiles, ya que es posible que el investigador no siempre llegue a distinguirlos (Vázquez, 1999: 34).

23 En el trabajo de Fernández (1997) se sigue una taxonomía mixta en la que prima el criterio lingüístico en combinación con el criterio estratégico, el pedagógico y el explicativo para justificar los errores de aprendices de cuatro lenguas maternas diferentes: alemán, árabe, francés y japonés.

2 Marco teórico de la investigación

(C139): a pesar de *___ estudié (que). Error por yuxtaposición de dos elementos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis.

(C77): donde **se* también encuentra (se encuentra también/también se encuentra). Error por colocación de un elemento de la oración en un orden sintagmático incorrecto, posiblemente por interferencia de la LM.

(C2): poder estudiarlo **solamente* (sola = de forma autodidacta). Error por falsa selección a causa de la adverbialización del adjetivo.

Criterio pedagógico: criterio que explora aspectos relacionados con la metodología empleada en las clases que, a su vez, pueden causar determinados errores. Ayuda a clasificarlos en categorías como errores colectivos/individuales, globales/locales, transitorios/permanentes, fosilizables/fosilizados, residuales/actuales, inducidos/creativos, de producción escrita/de producción oral; o bien, en relación con la etapa de aprendizaje en la que se producen (etapa inicial, intermedia o avanzada). Como ejemplos de errores que caracterizan las últimas etapas del aprendizaje Vázquez (1999: 41) recoge, entre otros, los siguientes:

– errores que guardan una clara semejanza con los errores de hablantes nativos:

(E146):²⁴ me di cuenta *___ que (de). Error por un caso de *queísmo*.

– errores fosilizados:

(Producción oral): voy *a *escribir* el test (hacer). Error por un calco del verbo *psát/písat* cuando en español se dice ‘hacer un examen’.

– estructuras que si bien son correctas no se consideran adecuadas o aceptables:

(C63): Mi habitación **estudiantil* (de estudiante). Aunque el vocablo ‘estudiantil’ existe y se considera gramatical, su combinación con otras palabras no siempre resultará adecuada para todos los hablantes.

– ningún error creativo, excepto en el campo léxico:

(Producción oral): Es una **guapitud* (belleza). Error léxico por creación de una forma no atestiguada en español.

Criterio explicativo: criterio que se centra en los mecanismos psicolingüísticos que entran en juego cuando los estudiantes cometen errores. Estos mecanismos pueden ser la analogía, la hipercorrección, la neutralización o la reestructuración, entre otros. Un ejemplo:

(Producción oral): voy a la universidad **de* pie (a pie). Error por analogía con ‘estar de pie’ en contraste con ‘ir a pie’.

Criterio comparativo: criterio que compara la adquisición de una lengua dada por un nativo y por un extranjero, lo que ayuda a entender la distinción entre errores evolutivos

24 Los tipos de errores se encuentran en Vázquez (1999: 41), pero los ejemplos ilustrativos son nuestros.

o de desarrollo, interlingüales, ambiguos y otros. Este criterio serviría para comparar, en nuestro caso, la adquisición del español por nativos frente a las idiosincrasias de su aprendizaje por parte de extranjeros. Debido a las singularidades de este criterio, no contamos con ejemplos propios para aportar.

Criterio comunicativo: criterio que analiza los tipos de errores que producen más o menos distorsión en la comunicación para clasificarlos como irritantes, estigmatizantes, cómicos o de ambigüedad. Uno de los trabajos que siguen el criterio comunicativo es la investigación de Skjær (2005) sobre el análisis de errores y su impacto en la comunicación con alumnos noruegos. La gravedad de los errores analizados con este criterio radicará en el grado de dificultad, de distorsión o de distracción de la comunicación. Como ejemplos:

(Producción oral): En Karviná había mucha producción de **cabrón* (carbón). Error que puede resultar irritante, estigmatizante para el emisor o, en otros casos, incluso cómico.
(Producción oral): He barrido el comedor con la **escopeta* (escoba). Error que puede resultar cómico para el receptor del mensaje.

Criterio pragmático: criterio que mide el grado de pertinencia de los errores con respecto a la situación comunicativa y la norma pragmática; es decir, si se ajustan o no a las pautas discursivo-culturales de la lengua en cuestión. Una muestra sería la investigación de Campillos Llanos (2014) sobre los errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera. Nuestros ejemplos:

(C85): ayuda de mi **mamá* (mi madre). Error pragmático que tiene en cuenta las convenciones de la variedad peninsular del español en la que ‘mi mamá’ se reserva para el ámbito infantil o más familiar, a diferencia de la variedad hispanoamericana.

(C109): en un rato entro en la consulta del médico, **es que* tengo que hablar con él (porque/X). Error pragmático por uso no pertinente de ‘es que’. En general, se usa para introducir excusas o justificaciones con cierto matiz de disculpa, no tanto para explicaciones de tipo neutro.

Criterio cultural: criterio para analizar y clasificar los errores culturales. Hacemos referencia al trabajo de Mitatou (2016) sobre las divergencias culturales que podrían causar malentendidos entre griegos y españoles. Aunque no podemos ofrecer ningún ejemplo concreto extraído del corpus, sí podemos ilustrar este criterio con la creencia que han manifestado algunos estudiantes de que el desayuno típico español de cada día consta de churros con chocolate. Sería un caso de error que debería corregirse a partir del criterio cultural.

Así pues, una vez expuestos y ejemplificados en la medida de lo posible los distintos criterios en los que se puede basar el AE, solo queda escoger el más adecuado para nuestra investigación. Teniendo en cuenta que los errores que vamos a analizar pertenecen a un corpus de IL de producción escrita, parece más idóneo basar el análisis en una tipología que se rija por el criterio lingüístico, principalmente, en

2 Marco teórico de la investigación

combinación con algunos elementos de otros criterios como el estratégico, el explicativo y el pragmático. Asimismo, el criterio comunicativo estará siempre presente en el tratamiento de los errores, ya que la finalidad de la lengua es comunicar un mensaje y para ello no solo sirve el concepto de gramaticalidad, sino también el de aceptabilidad según la situación, tal y como ya hemos explicado.

Por tanto, la tipología base de nuestro análisis seguirá el criterio lingüístico, aunque será de naturaleza mixta, dado que incorporaremos elementos de otros criterios. Como resultado, obtendremos una taxonomía de errores centrada en los subsistemas léxico-semántico y morfosintáctico-gramatical, además de las categorías lingüísticas que se incluyen en cada subsistema.

2.2.4 Causas del error

Los errores nos aportan información acerca de los procesos psicológicos que subyacen en el aprendizaje de una LE, por lo que su análisis nos permite adentrarnos también en sus causas. ¿Por qué se produce un determinado error? ¿Los errores se deben únicamente a la influencia de la lengua materna de los aprendices? ¿Existen otras razones?

Las causas de los errores en una LE pueden ser muy variadas, pero lo que está claro es que desde un punto de vista didáctico pueden servir para ajustar las estrategias o los materiales de enseñanza que empleamos en las clases. Con esta información los profesores podemos diseñar actividades que tengan como objetivo mejorar los procesos de producción y comprensión del aprendiz. Tal y como remarca Santos Gargallo (2004: 405): “La cuestión es determinar el motivo por el que el *input*, basado en modelos de lengua, se transforma en un *output* idiosincrásico en el que se observan rasgos que lo alejan de la variante del modelo”. Este *output* idiosincrásico al que alude la autora no siempre tiene un origen claro. De hecho, la dificultad para determinar la fuente del error se debe a que, en general, suelen interactuar dos o más causas. Además, la mayoría de estudios empíricos sobre el análisis de los errores son resultado de un investigador que trabaja de manera individual, no de un grupo de investigadores que puedan ofrecer una visión más cotejada de la identificación de las producciones idiosincrásicas. Entre las causas principales de los errores en una LE, Santos Gargallo (2004: 406) ofrece la siguiente tipología:

Causas de los errores	
Distracción	Relacionada con el cansancio físico y mental, con el grado de motivación, el grado de confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad.
Interferencia	Concretada en la adopción de formas o estructuras de la lengua materna (L1) o de otras lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE) que el estudiante conoce. El resultado de este fenómeno son los errores interlingüísticos.

Traducción	Se trata de un caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 en la producción lingüística de la lengua meta.
Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta	Se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El resultado de este fenómeno son los errores intralingüísticos.
Inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos	Referida a aquellos errores que vienen motivados por las muestras de lengua, las conceptualizaciones o los procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje.
Estrategias de comunicación	Se refiere a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación.

Como se puede comprobar, las causas de los errores son de índole bastante diversa: desde la influencia de las variables personales de tipo cognitivo y afectivo, a los conflictos con la LM del aprendiz o las hipótesis de aprendizaje que realiza el estudiante. En todo caso, el profesor debe tener en cuenta estas causas en el momento de abordar y evaluar los errores de sus estudiantes, especialmente para ofrecer la retroalimentación más adecuada en cada caso.

2.2.5 Evaluación del error

La evaluación de los errores es una preocupación esencialmente didáctica. Existen muchas ideas y convicciones acerca de la corrección (Vázquez, 1999: 55), pero lo que todavía sigue siendo tema de debate es qué corregir, cuándo y cómo. Por ejemplo, no es lo mismo corregir el discurso oral que la producción escrita (Rodríguez García, 2017a), al igual que no todos los errores requieren el mismo tipo de intervención. Así, para evaluar los errores es necesario contemplar algunos criterios didácticos o ciertos conceptos de la Lingüística teórica, como la gramaticalidad (la conformidad de la producción con el sistema de la lengua meta) y la aceptabilidad, a la que ya hemos aludido en el apartado 2.2.2.

La bibliografía que se dedica a la evaluación de los errores ofrece un amplio abanico de parámetros con los que analizar su gravedad. Fernández (1997: 30–31) recopila algunos como los siguientes: Enkvist (1973): aceptabilidad contextualizada (*appropriateness*); Johansson (1973): comprensión, grado de irritación por parte del receptor, frecuencia, generalidad de la regla que se ve afectada; Palmer (1980): frecuencia y distribución (las veces que aparece el mismo error y el número de alumnos que cometen ese error); Vázquez (1987): ambigüedad, irritación, estigmatización con relación al hablante. Además de estos, la propia autora añade el criterio de diversión, que puede funcionar como distractor de la comunicación (Fernández y Rodríguez, 1989).

2 Marco teórico de la investigación

Otros aspectos a tener en cuenta son las preguntas que plantea el *MCER* (2001) en el capítulo 6.5 ya mencionado anteriormente. Por ejemplo: “¿Qué uso se hace de la observación y el análisis de los errores del alumno en la valoración y la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza? ¿Se evalúa a los alumnos principalmente en función de sus errores y faltas a la hora de realizar las tareas establecidas? ¿Qué importancia se otorga a los errores y las faltas en la pronunciación, la ortografía, el vocabulario, la morfología, la sintaxis, el uso, el contenido sociocultural?” Preguntas que también nos planteamos a la hora de planificar actividades y evaluar los errores de los aprendices, especialmente teniendo en cuenta que nuestro entorno de trabajo es el ámbito universitario y no todos los errores se contemplarán por igual en todas las materias, ni tendrán la misma visión *positiva* como reflejo del aprendizaje de los estudiantes. En cualquier caso, las preguntas del *MCER* abren el debate acerca de las actitudes que tomamos los usuarios de la lengua ante los errores y las faltas, así como los criterios de evaluación para determinar un tipo de intervención u otro.

A nuestro parecer, todos los criterios presentados tienen en cuenta, esencialmente, la dimensión comunicativa de la lengua, por lo que **nuestro criterio básico también será el comunicativo, pero sin olvidar los aspectos formales de la lengua**. Al fin y al cabo, la gravedad de un error tiene más relación con la ambigüedad que con otro aspecto, tal y como reflejan las palabras de Vázquez (1999: 63):

Si nos guiamos por la interacción lingüística con hablantes nativos/os, observaremos que lo que más se corrige son los errores de léxico y aquellas estructuras que ponen en peligro la comprensión del mensaje. Por lo general, se reparan sin problemas errores sintácticos; es más frecuente detenerse frente a lo que no se comprende que ante lo que se considera “mal dicho”.

En el caso de nuestra tesis hemos trabajado con una recopilación de redacciones que en su momento fueron corregidas, teniendo presente la dimensión comunicativa y los aspectos formales de la lengua, y devueltas a los estudiantes con esa información (*feedback*). Debido a las características de las asignaturas de Jazykový seminář I-VI, en las clases presenciales no se contempla la posibilidad de que esa retroalimentación sea revisada y comentada, lo cual sería más provechoso; entre otros motivos, esto se debe a que la asistencia es opcional y no todos los alumnos acuden con regularidad a las clases. Aun así, y dejando a un lado esta cuestión, se supone que esas correcciones deben servir para que los alumnos tomen mayor conciencia de su nivel de español escrito, de las áreas en las que todavía deben trabajar más y de su progreso en el aprendizaje, por lo que en nuestra tesis hemos procurado evaluar y clasificar todos los errores encontrados. Entendemos que corregir es una actividad que puede ser para evaluar, pero también para aprender y evitar la fosilización de los errores, en la medida de lo posible.

2.2.6 Fossilización del error

Uno de los objetivos del tratamiento y la corrección de los errores en el aprendizaje de una LE es evitar que se produzca un fenómeno lingüístico que se conoce como fossilización. Este fenómeno hace que el aprendiz mantenga en su IL algunos rasgos que son ajenos a la lengua meta y que pueden estar relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso o bien, otros aspectos de tipo comunicativo.

El fenómeno de la fossilización tiene una especial relevancia en la Hipótesis de la IL, presentada en el Capítulo 2.1.3, visto que los rasgos ajenos a la lengua meta se mantienen en la IL del aprendiz, independientemente de factores como la edad o el nivel de instrucción. Algunos trabajos llevados a cabo según el modelo del AE dejan al descubierto la presencia de errores que se corresponden con aspectos gramaticales que, en principio, ya se habían enseñado en las clases y habían sido aprendidos por parte del estudiante. El caso es que estas estructuras, potencialmente fossilizables, suelen reaparecer en determinadas producciones lingüísticas, cuando ya parecían superadas (Selinker, 1972: 36). La causa está determinada por el estado del aprendiz, que puede encontrarse en una situación de estrés o con dificultades para centrar su atención.

Otra de las cuestiones que resalta Selinker (1972: 43) es la complejidad de estas estructuras fossilizables, debido a que son de naturaleza psicolingüística; es decir, dichas estructuras se relacionan con los tres sistemas lingüísticos que posee el aprendiz y que conviven en su cerebro: el sistema de su LM, la IL y el sistema de la lengua meta. Esta particularidad supone un escollo a la hora de predecir qué estructuras acabarán siendo fossilizables, por lo que también dificultará la tarea de reconocerlas y de tratarlas.

Además de la Hipótesis de la IL, otro concepto que se suele conectar con la fossilización es el de **permeabilidad** (Baralo, 1996: 16; Galindo Merino, 2007: 41). Entendemos por permeabilidad una propiedad de la gramática que refleja la existencia de reglas que no se han fijado de forma unívoca, por lo que el resultado es la variabilidad de intuiciones, con las consecuentes producciones erróneas que puede demostrar el aprendiz en un momento dado. Esta permeabilidad está considerada como una propiedad específica de la IL.

Los elementos lingüísticos susceptibles de fossilización se relacionan con algunos procesos psicolingüísticos que Selinker reconoce (1972: 37 y ss.) y conecta con el aprendizaje de una LE. Los encontramos recogidos en Galindo Merino (2007: 41-42) de esta forma: 1-. **Transferencia lingüística** (*language transfer*): aquí se engloban todas las unidades del sistema lingüístico susceptibles de fossilizarse por influencia de la LM del aprendiz. La transferencia puede entenderse como positiva si la LM facilita la adquisición de una estructura determinada, pero también como negativa si la influencia de la LM induce a error. 2-. **Transferencia de práctica** (*transfer of training*): se refiere a aquellos subsistemas fossilizables como resultado de la práctica de nuevas estructuras. Este tipo de transferencia podría confundirse con la transferencia lingüística o de aprendizaje. 3-. **Estrategias de aprendizaje** (*strategies of second language learning*): comprenden todos aquellos elementos lingüísticos susceptibles de fossilización como resultado de la comple-

alidad de la lengua meta. La tendencia es que el aprendiz simplifique el sistema de la L2 para hacerlo más asequible. 4. **Estrategias de comunicación** (*strategies of second language communication*): engloban aquellas reglas, vocablos y subsistemas identificables como soluciones, conscientes o inconscientes, a problemas de comunicación que se deben a la falta de competencia lingüística del aprendiz. 5-. **Sobregeneralización de las reglas de la gramática de la L2** (*overgeneralization of TL²⁵ linguistic material*): se trata de todos los elementos generados como consecuencia de la generalización errónea de determinadas reglas de la lengua meta.

De manera común se acepta que el proceso de la fosilización es una de las causas de que, en general, los aprendices extranjeros de una lengua no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo, a pesar de que tampoco existe un único factor que sea el responsable de este fenómeno, ya que se trata de una combinación de factores relacionados con el aprendizaje, tanto ambientales como personales (Selinker y Lamendella, 1978; Baralo, 1999). A partir de nuestra experiencia con los errores de los aprendices, consideramos que una de las estrategias para evitar la fosilización es llevar a cabo un trabajo de **reflexión metalingüística con los estudiantes**, promoviendo todas aquellas técnicas que favorezcan el trabajo autónomo de la autocorrección y **una atención focalizada en las producciones incorrectas, además de las correctas**.

En suma, apostamos por una integración de los errores y sus correcciones en el proceso de aprendizaje. Creemos que la responsabilidad de la corrección no solo debe recaer en el profesor, sino que debe ser una actividad compartida con otras personas y/o recursos: los compañeros de clase, otros hablantes nativos o un libro de ejercicios con clave de respuestas, sin olvidar que el propio aprendiz también se puede hacer cargo de esa tarea.

2.3 El papel de la lengua materna y de la secuencia universal en el aprendizaje de una lengua extranjera

En este capítulo nos queremos centrar en algunos aspectos teóricos concernientes al papel que juega la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, a la conexión que se establece con la hipótesis de la Gramática Universal de Chomsky, así como a los puntos en común entre ambos tipos de aprendizaje a partir de la secuencia universal que se ha detectado.

2.3.1 La lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera

El aprendizaje de cualquier lengua extranjera no puede plantearse sin el papel que juega la lengua materna de los aprendices. Frente a una LE, la particularidad de nuestra LM es que la hemos adquirido de forma natural sin necesidad de una instrucción formal

25 TL se refiere a *target language*.

sobre sus reglas gramaticales o sus usos. Aparte de esto, la LM deviene nuestro instrumento natural de pensamiento y comunicación, aunque también es cierto que algunos hablantes de una L2 a un nivel muy avanzado podrían usar esta otra lengua para las mismas tareas. Los padres, así como el entorno familiar más amplio, son los encargados de que sus hijos entren en contacto con la LM a través de un habla simplificada que se convierte en el *input* que reciben los niños, su primer modelo de imitación. Con el tiempo los niños van aumentando su autonomía, a pesar de los errores que puedan cometer, hasta llegar a manejar perfectamente su LM por medio del contacto con otras personas, otros entornos y una mayor socialización. A diferencia de los aprendices extranjeros, los errores que cometen los niños cuando aprenden su LM no suelen ser corregidos por sus padres, ya que se espera que adquieran las formas correctas intuitivamente.

Como es sabido, el aprendizaje de una LE sigue un camino distinto al de la adquisición de la LM, tanto en términos de características personales, como de condiciones de aprendizaje. Los aprendices de español como LE ya tienen un conocimiento previo de otra lengua, su LM, además de otras lenguas extranjeras que hayan podido aprender anteriormente. Algunos, incluso, puede que hayan desarrollado una conciencia metalingüística que les permita tratar la lengua como un objeto y ser capaces de definir una palabra o de inferir una regla. Asimismo, un mayor conocimiento general del mundo puede facilitar la comprensión de la lengua y la comunicación (Baralo, 1999: 54). Por lo tanto, es evidente que cuando aprendemos una LE, la LM está disponible de algún modo en ese proceso.

Las investigaciones sobre este tema muestran que la acción conjunta de la LM y la secuencia universal de aprendizaje es posible. Tal y como remarca Fernández (1997: 23):

En efecto, si la LM tiene un papel activo en el aprendizaje de la L2, parecería que la secuencia de ese aprendizaje vendría determinada por las características específicas de cada lengua, y por lo tanto difícilmente se podría hablar de “ruta universal”. Con todo, la existencia de una secuencia natural, independientemente de la LM del aprendiz, ha sido verificada en numerosas investigaciones, lo cual implica un orden y ritmo universal dentro de cada etapa.

Entre los trabajos que han investigado la existencia de una secuencia universal de aprendizaje destacan los de Dulay y Burt (1974) sobre la adquisición de marcadores ingleses por parte de un grupo de niños hispanohablantes y un grupo de niños con el chino como LM. Las conclusiones a las que llegaron es que existe un orden de adquisición y que ese orden es el mismo para los dos grupos; de ahí que se deduzca la existencia de una secuencia natural en el aprendizaje de una LE. Asimismo, podrían existir unos mecanismos cognitivos universales que serían más determinantes para la adquisición que la LM de los aprendices (Bailey *et al.*, 1974; Krashen y Scarcella, 1978; Larsen-Freeman, 1975).

Sin embargo, la pregunta sigue siendo ¿cómo actúa la LM en el proceso de adquisición de otra lengua? Algunos investigadores que han estudiado esta cuestión destacan que la LM está implicada en la transferencia de rasgos gramaticales o léxicos de una len-

gua a otra. Otros, en cambio, entienden la transferencia como un principio lingüístico más general que, al igual que guía la adquisición de la LM, también puede actuar en el aprendizaje de una L2 (Baralo, 1999: 51). Tal disparidad de opiniones nos parece lógica atendiendo a la propia evolución del papel asignado a la LM en los principales modelos de análisis de datos presentados en el Capítulo 2.1. Hagamos un breve repaso.

En los años 50 la LM ocupaba un papel central en el AC. Apoyado en el conductismo, como hemos visto, acentuaba tanto la influencia de la LM en el aprendizaje de una LE que preveía la transferencia negativa de los hábitos de la L1 sobre la L2. De acuerdo con estas premisas, el aprendizaje sería más fácil si las estructuras entre las dos lenguas eran semejantes y, en consecuencia, más difícil en el caso contrario. Entonces, los errores se deberían siempre, o casi, a la interferencia de los hábitos de la LM. Luego, en los años 60 hubo un cambio de la visión de la LM en el aprendizaje de una LE con el AE, en parte por las aportaciones chomskianas al desarrollo de las teorías sobre la adquisición de la lengua, especialmente con el innatismo. Como reacción a las ideas conductistas, se aplicó esta nueva concepción y se puso énfasis en el proceso interno, en la capacidad creativa del aprendiz, que a partir de un “organizador cognitivo” podría construir la gramática de la lengua a la que está expuesto y provocar su desarrollo. Después, en los años 70 y posteriores, con los estudios de IL, la LM seguía considerándose la causa de las transferencias; sin embargo, estas transferencias se veían como una estrategia más (Muñoz-Liceras, 1991: 25; Fernández, 1997: 36), algo que se ha mantenido estos últimos años (Martín Martín, 2004: 274) con ciertos matices:

[...] el fenómeno de la transferencia no es sencillo ni lineal. Afirmaciones simplistas del tipo, “más semejanza, más facilidad y por tanto más rápido aprendizaje y mayor precisión”, han de ser observadas con reservas, dado que la transferencia actúa en conjunción con otros factores – de carácter intralingüístico, unos; de naturaleza sociocultural y psicológica, otros -, que, a su vez, imponen restricciones en los efectos de la misma.

Una perspectiva muy productiva relacionada con la LM en el aprendizaje de una LE es la que se ha desarrollado a partir de la teoría de los universales lingüísticos. Tendríamos el caso de Greenberg (1963), que consiguió que se replanteara el papel de la LM en la adquisición de una LE con su trabajo sobre los universales lingüísticos. Gracias a sus aportaciones se realizaron estudios comparativos en los que se examinaron numerosas y muy diferentes lenguas con el objetivo de descubrir los rasgos comunes en ellas, conocidos como “universales tipológicos”. A la vez, Chomsky (1957) era defensor de estudiar en profundidad un solo sistema lingüístico para conocer mejor las características más profundas y abstractas de las lenguas. En otras palabras, para conocer mejor los principios universales condensados en la forma de una gramática específica y que constituyen la dotación genética especificada para el lenguaje. Este “organizador cognitivo” al que ya hemos aludido anteriormente supone una de las mayores aportaciones de Chomsky a la lingüística para comprender el proceso de adquisición y uso de la lengua. La hipótesis que plantea se conoce como la **hipótesis de la Gramática Universal** (GU) y constituye el núcleo de la teoría gramática generativo-transformacional.

2.3.2 La hipótesis de la Gramática Universal

La GU²⁶ se entiende como “el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas”, a partir de la definición básica del *Diccionario de términos claves de ELE* del Centro Virtual Cervantes. Entonces, según la teoría de Chomsky, todos los seres humanos tienen la capacidad de adquirir de forma natural una lengua cualquiera gracias a esta GU, que actúa como mecanismo base de las habilidades lingüísticas. Por lo tanto, nos encontramos con una capacidad innata que es independiente de otras capacidades cognitivas, es universal, se encarga del desarrollo de la adquisición de las lenguas y, a pesar de que se discuta su naturaleza, respondería a unos mecanismos universales (Fernández, 1997: 23). Además, la GU es sensible al *input*, que actúa como un desencadenante externo, y funciona al margen de cualquier lengua adquirida anteriormente, por lo que solo necesitaría esos desencadenantes externos (Chomsky, 1981, 1986 y 1995, en Llinàs i Grau, 2002).

Esta capacidad innata es específicamente humana y se hace patente en forma de un conocimiento universal que atañe a las propiedades comunes que comparten todas las lenguas y a los rasgos específicos que encontramos en cada una de ellas. Así, para que los hablantes puedan acceder al contenido de la GU es necesario que se active el **dispositivo de adquisición del lenguaje** (DAL). Por lo tanto, adquirir una lengua supondría saber aplicar en la lengua en cuestión los principios universales, es decir, las propiedades generales del lenguaje humano comunes a todas las lenguas, y a la vez saber identificar el valor de cada uno de los parámetros, esto es, las distintas opciones que cada lengua adopta de forma concreta y particular.

Estas propuestas han contribuido a comprender mejor el funcionamiento de la adquisición, tal y como remarca Baralo (1999: 56) “en el sentido de que las propiedades lingüísticas de la lengua meta podían variar en el grado de dificultad y de esfuerzo para adquirirlas”. Entendemos esta afirmación como una relación directa entre la complejidad de un rasgo y su condición de universal, común, a todas las lenguas o de particular, idiosincrásico.

Si lo formulamos con términos más técnicos, las propiedades de la gramática “nuclear” se adquieren sin esfuerzo, guiados por los principios de la GU, mientras que las propiedades específicas de la gramática “periférica” causarían una mayor dificultad. Vale la pena, en este punto, contemplar la teoría de lo “no marcado” y lo “marcado” para la fijación de los parámetros. El concepto de lo “no marcado” engloba todo aquello que pertenece a la gramática “nuclear”, a la que ya hemos aludido, mientras que lo “marcado” representa aquellos rasgos de la gramática “periférica”. También, desde el punto de vista del marcado tipológico, lo “no marcado” es aquello que está presente en la mayoría de las lenguas y podría ser un universal lingüístico, frente a aquello menos frecuente, lo “marcado”. Con esa previsión, pues, las propiedades comunes serán más fáciles de

26 Definición disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm

[Consulta: 13/9/2018].

2 Marco teórico de la investigación

adquirir que las peculiaridades de la lengua meta, que provocarán más dificultades en los aprendices con la consecuente relación en la producción de errores (Eckman, 1977; Gass, 1979).

Aunque Chomsky no propusiera implicaciones didácticas de su teoría para explicar la adquisición de lenguas extranjeras, cabe recordar que en los años 80 y 90 gran parte de la investigación sobre la IL se desarrolló dentro del marco teórico de los principios innatos de la GU. Asimismo, la hipótesis de la GU ha ido experimentando sucesivas reformulaciones por parte de su autor (Chomsky, 1986, 1988), pero en esencia siempre ha intentado explicar el problema lógico de la adquisición del lenguaje o su “aprendizabilidad” (Muñoz-Liceras y Díaz, 2000: 42). Este problema intenta explicar, por un lado, cómo es posible que los niños adquieran una lengua en un período de tiempo relativamente breve con el *input* al que están expuestos, que es más bien pobre y caótico; por otro lado, cómo es posible que produzcan de forma espontánea regularidades que no existen en la lengua y que no han podido imitar de sus padres o su entorno, tipo ‘*no *cabo*’ (quepo) o ‘*se ha *rompido*’ (roto).

La explicación que da Chomsky a estos fenómenos está en la GU, ya que si los hablantes no poseyeran ese conocimiento universal, el aprendizaje de la lengua no sería posible debido a que los datos que recibimos no son suficientemente ricos para permitir la adquisición. Aun así, todos los niños que se encuentran en condiciones normales aprenden su LM a la misma edad, pasando por los mismos estadios de adquisición, construyendo las mismas estructuras y cometiendo los mismos errores. De modo que, gracias a la GU los hablantes pueden seleccionar el *input* adecuadamente y aprender las reglas que son particulares de la lengua en cuestión.

2.3.2.1 Críticas a la Gramática Universal

La teoría de Chomsky ha sido aceptada universalmente en el mundo de la lingüística; no obstante, como toda gran teoría científica, también ha sido puesta en duda, ha recibido algunas críticas en aspectos parciales y sus postulados siguen revisándose en la actualidad. Son varios los lingüistas²⁷ que han matizado y criticado las aportaciones de Chomsky, por lo que aquí nos vamos a centrar en las objeciones que aparecen recogidas y ampliamente argumentadas en la obra de Vyvyan Evans (2014), *The Language Myth: Why Language Is Not An Instinct*.

La primera crítica tiene relación con la definición del lenguaje como un instinto. Esta idea aparece explicada en el trabajo de Steven Pinker de 1994 titulado *The Language Instinct* y conecta con el innatismo de Chomsky del que ya hemos hablado. Según los postulados de Pinker, el lenguaje sería un instinto humano para el que estamos dotados desde que nacemos, que además se desarrolla a medida que las normas de la GU se van poniendo en práctica. En este caso, Evans no discute la habilidad innata de los humanos para aprender y desarrollar lenguajes, sino la idea de que esa capacidad se base en un

27 Sería el caso de Elman *et al.* (1996), Sampson (1997), Christiansen y Chater (2001), Tomasello (2003) y Kliesch (2012), por citar algunos.

juego de reglas gramaticales innato. De hecho, la definición misma del lenguaje como un instinto es la que lleva a la crítica, ya que Evans (2014: 98–101) entiende un instinto como una disposición innata hacia cierto tipo de comportamiento adaptativo, sin que sea necesario el entrenamiento para que el comportamiento se desarrolle.

La segunda crítica se refiere a las reglas innatas para construir una lengua. Si estas reglas básicas fueran las mismas, entonces se podría esperar que los lenguajes fueran iguales en algún nivel, pero la realidad es que existe una gran variedad en las lenguas. Esta variedad queda patente, por ejemplo, en el número de sonidos que podemos encontrar, en el orden de las palabras, en la presencia o ausencia de las clases de palabras, etc. Por ello, la idea de unos componentes universales del lenguaje se ha ido matizando con el tiempo. Incluso Chomsky (2002) ha propuesto que quizá la única característica verdaderamente común al lenguaje humano sea la recursividad. Esta característica permite ordenar las palabras y las unidades gramaticales para formar frases que son potencialmente infinitas; no obstante, no está tan claro que todas las lenguas humanas presenten esta recursividad. Como argumento, Daniel Everett (2005), otro de los críticos de la GU de Chomsky, alude al idioma de los Pirahã, una tribu amazónica que no utiliza la recursividad al no contar con subordinación. Con este hecho Everett pretende demostrar el planteamiento erróneo de la GU, puesto que si la gramática estuviera realmente programada en el cerebro humano, entonces todos los idiomas deberían contar con la recursividad.

La tercera crítica que aporta Evans (2014: 118–123) es el tipo de aprendizaje del lenguaje que defiende la GU, un aprendizaje que suele caracterizarse como directo, casi sin esfuerzo y con poca instrucción. Según la GU, los niños aplicarían de manera inconsciente las reglas gramaticales innatas a todas las situaciones lingüísticas comparables, pero los estudios de psicolingüística del desarrollo parecen contradecir esta idea. Los niños parecen aprender la gramática por pasos y no por aplicaciones directas de reglas.

Las críticas aquí presentadas, tanto las de Evans como las de Everett, no son las únicas y, de hecho, estas mismas críticas no están exentas de controversia. En cualquier caso, la GU de Chomsky ha supuesto un impulso mayor para investigar el lenguaje, en contraposición con el conductismo que imperaba en su época. Aunque sea por confrontación, la GU sigue proporcionando el estímulo necesario para seguir profundizando en el estudio del lenguaje.

2.3.2.2 Relación entre la Gramática Universal y el aprendizaje de una lengua extranjera

Después de haber resumido en qué consiste la hipótesis de la GU, en este punto nos interesa relacionarla con la adquisición de una L2; es decir, cuál es su aplicabilidad en el aprendizaje de otra lengua. Muñoz-Liceras, desde 1985 hasta la actualidad, se ha ocupado exhaustivamente de la investigación del español como LE dentro del marco teórico de la IL y la GU, estudiando fenómenos como la fosilización y la permeabilidad, ambos ya explicados en este Marco teórico.

2 Marco teórico de la investigación

La autora plantea tres posibles relaciones entre la GU y la adquisición de una L2, y por extensión el papel que juega la LM en este proceso (Muñoz-Liceras, 1986, 1992: 24-25):

1. **Acceso directo a la GU:** Según esta interpretación, la LM no juega ningún papel al haber quedado intactos los mecanismos de la GU. Por lo tanto, el aprendiz de una L2 tiene acceso directo a la GU, igual que un niño que aprende su LM.
2. **Acceso indirecto:** La LM desempeña un papel mediador entre la L2 y la GU al haber fijado ya los parámetros sobre los que se debe construir una lengua. Así, el acceso a la GU está mediatizado por esos parámetros. De todos modos, la mediación de la LM puede verificarse en algunos casos, pero en otros no, al igual que puede tomar distintas formas.
3. **Inexistencia de acceso a la GU:** La LM es la única referencia para aprender una L2 porque los principios de la GU se han diluido con la fijación de los parámetros de la L1.

Algunos investigadores, como Cook (1985, 1994), son partidarios de la primera opción, ya que para ellos la existencia de la GU no significa una variación sustancial de la metodología de una L2. Es decir, consideran que la GU permanece activa y que cuando aprendemos una LE rigen los mismos principios que en el aprendizaje de la LM. Sin embargo, la mayoría de los investigadores, entre los que se encuentra Muñoz-Liceras (1986), se manifiesta partidaria de la segunda opción basándose en su experiencia de investigación y de aprendizaje. Para la autora, la GU no queda intacta después de aprender la LM, debido a que los principios que intervienen en la formación de parámetros quedan grabados y los que no, pierden su potencial. Compartimos las conclusiones de Muñoz-Liceras, ya que la LM no es solamente objeto de transferencia, como proponía el AC, sino que se trata de la plasmación de la GU, que se encuentra latente en el cerebro y se activa cuando aparecen parámetros de la L2 que no se encuentran en la LM de los aprendices.

2.3.3 La secuencia universal del aprendizaje

Todo aprendizaje pasa por una serie de etapas que se van sucediendo hasta llegar a la meta y en el caso de las lenguas ocurre lo mismo. Tanto en la adquisición de la LM como en el aprendizaje de una LE, se ha investigado la posibilidad de que exista una “ruta universal” entendida como el camino por el que pasan los procesos cognitivos que nos permiten hablar y comunicarnos. No obstante, estos “caminos”, los de la LM y los de una LE, presentan algunas variaciones.

Ante todo, podríamos definir la secuencia universal o evolutiva del aprendizaje como la senda formada por cada una de las sucesivas fases que se han reconocido en este proceso y que forman los estadios por los que se desarrolla la competencia gramatical del aprendiz, en relación con una estructura determinada. A pesar de que esta secuencia esté formada por varias fases sucesivas, las investigaciones que abordan esta cuestión

han llegado a la conclusión de que no es posible alterar la secuencia ni saltarse alguna de ellas. Entre los estudiosos que se han dedicado a la secuencia universal del aprendizaje encontramos a Krashen y Terrel (1983) con su teoría acerca del orden natural de adquisición, a Pienemann (1984, 1985) con sus trabajos sobre los estadios sucesivos y a Ellis (1985) con sus estudios sobre los efectos de la enseñanza en la ruta de desarrollo.

La **hipótesis del orden natural** de Krashen forma parte de una teoría más amplia formulada en 1983 como la **teoría general de la adquisición de segundas lenguas**, que a su vez incluye otras hipótesis, como la del **filtro afectivo**, la del **input comprensible** y la del **monitor**. En el caso del orden natural, el autor postula la existencia de un orden de adquisición de las estructuras y las reglas gramaticales que, además, se puede predecir. Si un aprendiz adquiere formas, reglas y otros elementos lingüísticos en un orden determinado, entonces los programas de enseñanza se pueden adaptar a esta “ruta” para facilitar el aprendizaje, incluso al margen de la LM de los estudiantes, ya que estos procesos naturales de desarrollo son similares.

Otro de los puntos destacables de las aportaciones de Krashen se centra en la **distinción entre adquisición y aprendizaje**. El autor establece una división radical entre estos dos modos de interiorización del conocimiento, añadiendo la posibilidad de que ni siquiera exista un canal de comunicación entre lo que se aprende y lo que se adquiere, con las repercusiones pertinentes en el ámbito de la didáctica y las críticas de otros autores, como Ellis.

A mediados de los años 80, Pienemann publica sus investigaciones sobre los estadios sucesivos, que son la base de las secuencias evolutivas, y la posibilidad de elaborar programas de enseñanza de la gramática acordes a estos. Este autor también presenta su hipótesis acerca de la secuencia evolutiva basada en tres ideas principales: 1) la enseñanza de unidades para las que el aprendiz aún no está preparado resulta ineficaz; 2) la intervención didáctica no permite saltarse ningún estadio de la secuencia evolutiva; 3) la enseñanza de unidades para las que el aprendiz sí está preparado puede acelerar la rapidez de su avance a través de la secuencia.

Por esta misma época, Ellis (1985) investiga los efectos que puede tener la enseñanza en la ruta de desarrollo. En comparación con Krashen, sus teorías resultan algo más moderadas, especialmente en cuanto a las diferencias entre adquisición y aprendizaje, así como la interacción de estos dos tipos de conocimiento, uno más implícito y otro más explícito. Según las aportaciones del autor, la ruta natural no puede ser alterada; sin embargo, la enseñanza explícita de la gramática permitiría acelerar el desarrollo de los sucesivos estadios, aunque no se podría saltar ninguno. Así, se daría una adquisición más rápida de los conocimientos obtenidos gracias al aprendizaje y, en consecuencia, el desarrollo de la IL sería más rápido proporcionando unos resultados mejores.

Los resultados de los estudios citados sobre IL, GU y universales lingüísticos nos permiten deducir que la LM tiene un papel activo en la adquisición de una LE, un papel que puede desempeñarse de formas distintas (Fernández, 1997: 25–26): LM como un conocimiento preexistente al que se acude de forma estratégica en la comunicación; LM como fuente de interferencias, también estratégicas, que son parte de los procesos de construcción creativa de la lengua; LM como mediadora entre la LE y la GU; LM

2 Marco teórico de la investigación

integrada en el marco de los universales lingüísticos. Por lo tanto, el papel de la LM en el aprendizaje de una LE es un papel activo y positivo, a pesar de los casos de interferencias negativas, que son aquellas que pueden retrasar o incluso fosilizar el aprendizaje. Asimismo, la teoría de lo marcado intentaría explicar por qué algunas diferencias entre la L1 y la L2 causan más dificultades que otras y en qué casos la interferencia sería más previsible. Según Hyltenstam (1982), al comparar las formas de la L1 y la L2, la interferencia ocurrirá cuando los parámetros sean “no marcados” en la L1 y a la vez “marcados” en la L2, en contraste con la situación contraria, que supondría una incidencia menor de las interferencias.

En conclusión, las investigaciones sobre la adquisición de una lengua dada confirman la existencia de una secuencia universal, independientemente de la LM de los aprendices. Por lo tanto, parece que existe un proceso universal, tanto de secuencia como de estrategias, lo cual no sería un impedimento para que la LM tenga un papel relevante, sea como conocimiento previo que facilita acceder al nuevo sistema, sea como mediador entre la GU y la L2.

2.4 Estrategias de aprendizaje y comunicación en una lengua extranjera

En el último capítulo de este Marco teórico nos vamos a enfocar en las **estrategias** que entran en acción con la adquisición y el aprendizaje de una LE. Veremos las distintas tipologías que los investigadores han establecido y cómo su comprensión nos puede acercar más a favorecer el aprendizaje de una lengua dada.

2.4.1 Estrategias: terminología

Las estrategias son aquellos **mecanismos que los aprendices ponen en práctica**, de manera más o menos consciente, cuando se enfrentan a una LE, tanto en su aprendizaje como en su puesta en práctica. Aprender una lengua supone aprender a comunicarse en ella, por lo que las estrategias dejan entrever el protagonismo activo de los estudiantes en sus intentos de entenderse con los hablantes nativos de la lengua en cuestión. Los numerosos estudios teóricos y prácticos que se han llevado a cabo sobre las estrategias ponen de manifiesto la disparidad de términos y los intentos de clasificación presentes en la bibliografía especializada. Una muestra de ello es que, en cuanto a las precisiones terminológicas, es común encontrar etiquetas tan variadas como las que recoge Fernández López (2004: 412):

Referidas al ámbito concreto del aprendizaje de la lengua, podemos definir las estrategias como *operaciones²⁸ mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.*

28 La cursiva aparece en la fuente original.

Si bien la palabra *estrategia* conserva ciertas connotaciones relacionadas con los planes de guerra, este concepto ha llegado a los estudios de psicología cognitiva y de didáctica. Además, es el término que más se ha extendido y con el que vamos a trabajar.

2.4.2 Tipologías de estrategias

Antes de adentrarnos en el pozo infinito de las tipologías de estrategias, valdría la pena dedicar algunas líneas a la clásica dicotomía entre **estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación**. Esta aparente distinción, presente en las primeras publicaciones dedicadas al tema de las estrategias, parece superada en la actualidad, ya que las estrategias de comunicación son igualmente eficaces y están presentes en el aprendizaje.

En una de las primeras compilaciones de estrategias de comunicación, Faerch y Kasper (1983) describen algunos mecanismos que aparecen posteriormente en otras tipologías dedicadas a las estrategias de aprendizaje. Asimismo, estos autores consideran que el aprendizaje de la lengua se verifica en las situaciones comunicativas, por lo que las estrategias que se activan para comunicarse sirven para dinamizar ese aprendizaje. Por ello, la distinción entre estrategias de comunicación y de aprendizaje respondería más a la intención del aprendiz; por ejemplo, si pregunta el nombre de un objeto para resolver una situación comunicativa o si lo pregunta para aprender cómo se dice ese elemento en la lengua nueva. En este sentido, entendemos las estrategias comunicativas como las que se activan durante la comprensión, la expresión oral y escrita, así como la interacción, con independencia de si se trata de una estrategia de tipo cognitivo, metacognitivo, afectivo o social. Aunque el objetivo del estudiante sea resolver una situación comunicativa concreta, estas estrategias también serán rentables para su aprendizaje.

Las numerosas investigaciones que existen acerca de este tema han añadido matices diferentes o han explorado aspectos nuevos, por lo que las conclusiones siguen siendo más sugestivas que definitivas, debido también a la amplitud y la diversidad del fenómeno de las estrategias. Esta diversidad responde, sobre todo, a las diferentes concepciones existentes desde las que se pueden entender las estrategias, tal y como recoge Fernández Jódar (2007: 31), que, a grandes rasgos, recopila las siguientes: estrategias como procesos internos que facilitan la IL (Selinker, 1972); estrategias del buen aprendiz (Naiman *et al.*, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975); estrategias como representaciones psicológicas, ya sean metacognitivas, cognitivas o socio-afectivas (Ellis, 1985; O'Malley *et al.*, 1985; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990); estrategias como descripción del acercamiento del aprendiz a una L2, pero a largo plazo, frente a las tácticas que son más inmediatas (Oxford y Cohen, 1992; Stern, 1983).

Otra propuesta es la que encontramos en Fernández López (2004: 418), basada en una línea que tendría dos polos, de menor a mayor consciencia o intencionalidad, para diferenciar los mecanismos u operaciones mentales que rigen los procesos de aprendizaje, inconscientes, de aquellos recursos o procedimientos que, aunque no sean intencionados, se reconocen fácilmente en la forma de aprender.

2 Marco teórico de la investigación

Los procesos inconscientes se consideran universales y han sido tratados por McLaughlin (1978) como **principios heurísticos de adquisición**. Se trata de las estrategias universales propias que utilizamos para aprender, como la memorización de fórmulas y los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo. Entre estas estrategias, encontramos: la simplificación, la generalización, la inferencia, la interferencia o la analogía, conceptos a los que ya hemos aludido al tratar los criterios para establecer una taxonomía de errores en el Capítulo 2.2.3. Por otro lado, los **mecanismos conscientes o potencialmente conscientes** pueden variar entre los aprendices en función de sus variables (edad, cultura, tipo de tarea, etc.). Hallaríamos, entre otros: la repetición, la reutilización, la clasificación, la anticipación o la deducción.

Las tipologías más significativas aparecen ampliamente recogidas en Fernández López (2004: 420–426), aunque de igual forma remitimos a las fuentes originales para consultarlas, ya que recopilarlas aquí excedería el espacio y el propósito de nuestro trabajo. Citaremos, pues, los autores principales que se han dedicado a esta cuestión y algunas de sus estrategias:

- Selinker (1972): transferencia lingüística, transferencia de instrucción, hipergeneralización.
- McLaughlin (1978): simplificación, generalización, imitación, inhibición, tácticas, hablar/escuchar.
- Bialystok (1978): procesos inconscientes para almacenar los datos y estrategias conscientes de práctica formal.
- Faerch y Kasper (1983): estrategias de reducción formal (fonológica, morfológica y sintáctica), estrategias de reducción funcional (de actos de habla, funciones discursivas, temas), estrategias de realización (cambio de código, paráfrasis, petición de cooperación, utilizar campos semánticos).
- Ellis (1985): repetición de fórmulas, construcción creativa, formación de hipótesis, inferencia, verificación de hipótesis, automatización.
- Rubin (1989): obtención de información (clarificación, pedir repetición, usar palabras claves, inferir por analogías), almacenamiento de información (agrupar, utilizar imágenes, ensayar mentalmente), proceso de uso, recuperación y utilización (repetir, ensayar, autocorregirse), estrategias sociales (unirse a un grupo y fingir comprensión, crear oportunidades para practicar).
- Oxford (1990): estrategias de memoria (crear asociaciones mentales, asociar con imágenes y sonidos), estrategias cognitivas (practicar, analizar y razonar, inventar recursos para organizar la información recibida), estrategias compensatorias (adivinar el sentido, superar carencias), estrategias metacognitivas (delimitar lo que se va a aprender, ordenar y planear, evaluar el aprendizaje), estrategias afectivas (reducir la ansiedad, animarse, controlar las emociones), estrategias sociales (pedir aclaraciones o correcciones, interactuar con los otros en clase, empatizar con los demás).
- O'Malley y Chamot (1990): estrategias metacognitivas (atención selectiva, planificación, monitorización, evaluación), estrategias cognitivas (repetición, organización, elaboración, transferencia, inferencia, deducción, visualización, sumario), estrategias socioafectivas (cooperación, preguntas de clarificación, hablarse a sí mismo).

Como puede comprobarse, es tal la variedad de las estrategias que cada profesor debe guiarse por la realidad del aula. Es cierto que se pueden activar de forma simultánea diferentes tipos de estrategias, sean **cognitivas**, **metacognitivas**, **sociales** o **afectivas** y que, según la tipología de Rubin (1989), se pueden reconocer en función del momento en el que nos encontremos en el proceso de aprendizaje: la obtención de la información, su almacenamiento, su recuperación y su uso. Para ello, es necesario observar y comprender de qué modo los estudiantes utilizan su competencia estratégica con el fin de favorecer su aprendizaje.

2.4.3 Estrategias y errores

Tal y como hemos presentado en el Capítulo 2.1.2 y en el Capítulo 2.2 de este Marco teórico, Corder (1967) contempla los errores como un tipo de estrategia que los aprendices de una lengua emplean en el momento de verificar sus hipótesis. Así, los errores son las marcas de los procesos que actúan de forma inconsciente cuando se quiere comprobar el funcionamiento de la lengua que se aprende. Con el estudio de la IL, los errores permiten observar algunas de las estrategias que emplean los aprendices, independientemente de la etapa del aprendizaje y de la tarea. En Fernández López (2004: 421) es posible hallar una recopilación de las estrategias relacionadas con los errores de cada etapa en el aprendizaje.

En los **estadios iniciales** abundan las estrategias interlingüales con recurso directo a la LM o bien a otra LE; distintos tipos de simplificación; la neutralización de oposiciones (en el género, en los tiempos); la influencia de la forma fuerte (1ª persona, infinitivo); la reducción de los elementos menos significativos; el uso de las formas menos marcadas; la imitación de modelos; la repetición de frases hechas; también, a veces, la evasión o el abandono. En los **estadios intermedios** son frecuentes las estrategias intralingüales; las generalizaciones (para adquirir los paradigmas y crear lengua); la analogía con formas próximas (para descubrir significados y funcionamientos); la atención a lo más marcado, lo cual puede producir algunas hipercorrecciones; las paráfrasis explicativas (para evitar una dificultad). En los **estadios más avanzados** es común encontrar la consolidación de las hipótesis válidas; un uso de las estrategias similar al de un hablante nativo; algunos errores fosilizables, a causa de interferencias persistentes.

Para que el aprendizaje sea exitoso valdría la pena poner en marcha un entrenamiento estratégico gracias al cual los estudiantes tomarían una mayor conciencia de lo que supone aprender una LE. Esto implica un cambio en los clásicos papeles asumidos por parte de alumnos y profesores. Ahora el estudiante debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje y tener un papel activo que le permita tomar iniciativas, aun con el riesgo de cometer errores. Asimismo, debe ser consciente del uso de las estrategias que empleará, bien como parte del programa de clase, bien como parte de una unidad didáctica. Por ejemplo, si puede actualizar sus propios conocimientos para intuir de qué trata un texto antes de leerlo, si es capaz de valorar

2 Marco teórico de la investigación

la rentabilidad de consultar una palabra en el diccionario frente a la posibilidad de servirse del contexto para adivinar su significado o, incluso, inventar algún truco que le permita superar un error.

Todos estos puntos, y algunos más, aparecen contemplados en el *MCER* (2001) en el capítulo 5, dedicado a las competencias del usuario, concretamente en el apartado sobre la capacidad de saber aprender²⁹. La capacidad de aprender incluye “varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis”, por lo que esta reflexión se sitúa dentro de una línea metodológica que se centra en el aprendiz y en el proceso, sin dejar de lado la diversidad de los estudiantes y su capacidad de gestión.

Todavía, en relación con las estrategias y los errores, recomendamos potenciar la autoevaluación en el proceso de aprendizaje con los resultados conseguidos. Para ello, sería necesario que los aprendices conocieran los objetivos de sus tareas y que contaran con instrumentos de autoevaluación que les permitieran valorar sus limitaciones o dificultades, así como las formas de progresar. Contar con una serie de criterios de corrección y evaluación proporcionados por el profesor es una de las maneras de conseguirlo.

Por último, los errores son necesarios para aprender. Elaborar un listado propio de estrategias no hará que desaparezcan por arte de magia, pero sí permitirán una actuación a tiempo y una mejor gestión de los escollos que surgirán de manera inevitable. Ante todo, se debe perder el miedo a cometer errores, hay que dedicar tiempo para comprender por qué han ocurrido, es necesario practicar con actividades que ayuden a superarlos y, sobre todo, tener paciencia y no abandonar.

29 Entrada disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p514 [Consulta: 29/10/2018].

3 PARTE PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Descripción de las muestras de expresión escrita

3.1.1 Composición

Para llevar a cabo el análisis de los errores hemos trabajado con un conjunto de muestras de expresión escrita elaboradas por los estudiantes para las asignaturas de Jazykový seminář I-VI. Estas asignaturas forman parte de las materias obligatorias del Grado de Lengua y Literatura españolas, y contienen dos bloques: uno dedicado a temas de gramática y otro dedicado a temas de léxico³⁰. Las redacciones analizadas pertenecen a las tareas obligatorias del bloque de léxico, aunque su objetivo es que los estudiantes plasmen todos sus conocimientos lingüísticos; es decir, estos textos deberían reflejar la asimilación de la materia y el progreso de los aprendices desde su nivel de acceso a los estudios (un nivel similar al B1, según el *MCER*) hasta su nivel de salida una vez conseguida la titulación de Grado (un nivel similar al C1). Al mismo tiempo, hemos escogido la destreza de la expresión escrita al tratarse de una habilidad que permite revisar, cambiar y reflexionar sobre el producto final, por lo que los textos deberían reflejar el nivel máximo de competencia en español.

3.1.2-. Muestras de expresión escrita

Las redacciones se han recogido a lo largo de tres cursos académicos correspondientes a una promoción de estudiantes, para analizar la evolución de los errores presentes en la interlengua escrita. Los textos pertenecen a los cursos 2014–2015 (1º), 2015–2016 (2º) y 2016–2017 (3º), y ascienden a un total de **393, 192 de aprendices checos y 201 de**

30 Los contenidos gramaticales están formados por algunos temas clásicos en las clases de español como, por ejemplo, las clases de oraciones subordinadas, los verbos con preposición, el uso del subjuntivo o las características del estilo indirecto, por citar algunos. En cuanto a los contenidos léxicos, los estudiantes trabajan con unos listados de palabras recopiladas y organizadas a partir de un tema concreto como, por ejemplo, la salud, los museos y el arte, la historia, la educación, la industria, la agricultura o la vida espiritual, por mencionar algunos.

3 Parte práctica de la investigación

aprendices eslovacos. Consideramos que se trata de un número suficiente de muestras para tener una idea básica de cómo es la interlengua escrita de los estudiantes y de los errores que cometen. Un número mayor de redacciones no aportaría información nueva relevante, en el sentido de que solo tendríamos más ejemplos de los mismos errores ya detectados en las muestras recopiladas. Hemos clasificado las redacciones por curso y por grupo de LM, tal y como se aprecia en la siguiente tabla con el número total de muestras escritas:

1º	2014-2015	2º	2015-2016	3º	2016-2017
Checos	87	Checos	65	Checos	40
Eslovacos	76	Eslovacos	69	Eslovacos	56

La media de palabras por texto es de 150, aunque la longitud varía entre los aprendices. Además, hemos dado un código a cada texto para saber a qué curso pertenece, a qué semestre y así poder reconocer el tema de la redacción. Por ejemplo: **A1/JSI/SO/R1-ECH1**. Según el código sabemos que se trata de un texto de 1º, de la asignatura Jazykový seminář I, del semestre de otoño, en concreto de la redacción 1 y de un estudiante cuya LM es el checo. Todas las redacciones tienen su código correspondiente, que aparece simplificado a lo largo de la tesis para ilustrar los errores (**C1** o **E1**).

3.1.3 Temas y tipología textual

Los temas de las redacciones son muy variados, ascendiendo a un total de 26, y están relacionados con los contenidos de la asignatura. Los estudiantes, a partir de las instrucciones y los materiales de apoyo, han elaborado sus redacciones en casa y las han entregado en formato electrónico a través de los buzones del eje interactivo de la asignatura. Las correcciones también las hemos devuelto en formato electrónico a través del buzón. Respecto a la tipología textual, encontramos redacciones de tipo narrativo, descriptivo y expositivo-argumentativo, aunque el objetivo principal no es tanto trabajar las características concretas de cada género textual como la elaboración de una redacción a partir de un ámbito léxico concreto. A continuación detallamos las instrucciones de cada redacción:

Redacciones de 1º:

- 1 Escribe un texto corto presentándote y hablando sobre por qué estudias español, cuánto hace que lo estudias, qué crees que te hace falta mejorar, qué te parece más difícil y cuáles son tus objetivos para este curso.
- 2 Explica lo que has hecho este fin de semana.
- 3 Explica brevemente dónde prefieres pasar tus vacaciones: ¿en el mar o en la montaña?
- 4 Describe cómo es tu mejor amigo o amiga: habla de su aspecto físico, de su carácter y de por qué tenéis tan buena amistad.

- 5 Haz un resumen de tu película favorita, tu serie preferida o un libro que te haya gustado. Habla solo de una de las opciones.
- 6 Piensa en tu país: República Checa o Eslovaquia. ¿Qué recomendarías a un grupo de turistas españoles que quisieran visitar tu país? Explica lo que podrían hacer, ver, comer, comprar, etc.
- 7 Describe cómo es tu habitación: puede ser el dormitorio que tienes en casa, en tu piso de estudiantes, en tu residencia, etc. Explica cómo es, qué cosas tienes, dónde están colocadas, qué es lo que más te gusta, etc.

Redacciones de 2º:

- 8 Visita la página del Museo Guggenheim de Bilbao (www.guggenheim-bilbao.es). Lee la información sobre las colecciones y los servicios que ofrece. Imagina que vas de viaje a Bilbao y puedes dedicar dos días a visitar el museo. Escribe una redacción explicando el plan de tu visita esos dos días.
- 9 Ahora imagina que tú eres muy pequeño/a y que estás en algún lugar dentro del cuerpo humano. Haz una descripción de dónde estás y del aspecto que tiene.
- 10 Describe los síntomas de una enfermedad que hayas tenido, pero sin decir de cuál se trata, como si se lo contaras al doctor.
- 11 Escribe una redacción en la que cuentes alguna visita tuya al hospital o a cualquier centro de salud, en tu país o en el extranjero. Explica por qué fuiste, cómo te atendieron y si quedaste contento/a con el resultado.
- 12 Compara el sistema educativo español y el checo. ¿En qué son distintos? ¿En qué son iguales? ¿Qué te gusta y qué no de cada uno? Fíjate en cuestiones como el acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación artística, etc.
- 13 Escribe una redacción sobre tu profesor/a favorito/a del colegio o del instituto. Explica por qué te gustaba tanto, cómo eran sus clases, qué materia/s impartía, alguna anécdota que recuerdes y si mantenéis el contacto.
- 14 Escribe una breve redacción sobre el respeto y la disciplina en las aulas. ¿Cómo es la situación en tu país? ¿Qué opinas sobre el acoso escolar y cómo crees que podría evitarse?
- 15 A continuación encontrarás el primer capítulo de una novela rosa. Tu trabajo consiste en imaginar que has leído la novela entera y en escribir una reseña crítica acerca de ese libro. En el enlace “Babelia” encontrarás ejemplos.
- 16 Lee estas cartas sobre testimonios del exilio y resume una de ellas.
- 17 Escribe la historia de algún familiar que tenga algo que ver con algún hecho de la Historia reciente.

Redacciones de 3º:

- 18 Elige uno de los siguientes temas y escribe una redacción: 1. La Semana Santa en nuestra región. 2. El papel de la religión en la sociedad moderna. 3. Los orígenes de la intolerancia entre diferentes religiones en las sociedades multiculturales.
- 19 Resume con tus propias palabras los artículos sobre la comunidad gitana y realiza una reflexión sobre lo que tienen en común los tres materiales expuestos.

3 Parte práctica de la investigación

- 20 Escucha la siguiente audición sobre el Cisma nacional en Bolivia y busca en internet información adicional sobre este tema. Trata de exponer la situación actual en Bolivia con tus propias palabras.
- 21 Materiales para leer y escuchar: La UE levanta las sanciones a Cuba. La UE reanuda la cooperación con Cuba después de cinco años de congelamiento de las relaciones. Escribe un resumen de la situación a la que hacen referencia los materiales.
- 22 Escribe una redacción en la que expliques cómo imaginas tu futuro laboral: qué tipo de trabajo te gustaría encontrar, por qué, dónde, qué ventajas e inconvenientes tendría, etc.
- 23 Escribe una breve reflexión en la que expliques qué cualidades debería tener un buen jefe. Puedes aportar tu experiencia personal si has trabajado en algún lugar.
- 24 Lee la noticia que encontrarás en este enlace. Después, prepara un resumen con tus propias palabras, explica quiénes son los implicados, qué quieren, qué ha sucedido, etc.
- 25 Lee el siguiente artículo. Escribe un texto corto en el que expreses tu opinión. ¿Sabes si existe algo parecido en tu país? ¿Qué opinas de la industria del juguete en general?
- 26 Prepara una redacción a partir de uno de los siguientes temas: 1) La vida en el campo en nuestros días. 2) Agricultura y ecología. 3) Un problema actual: ganadería y los derechos de los animales.

3.2 Población participante

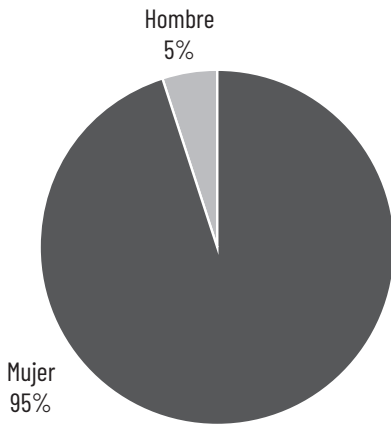
La población participante está formada por los alumnos que cursaron sus estudios entre los años 2014 y 2017. Como ya hemos mencionado, el nivel de español que se pide en nuestra facultad para cursar la carrera es, según el *MCER* (2001), B1; mientras que al finalizar sus estudios, se supone que el nivel conseguido es equivalente a C1. Una vez finalizadas todas las asignaturas de Jazykový seminář, pedimos a los estudiantes que rellenaran un cuestionario para conocer algunos datos personales y lingüísticos que hemos considerado en el tratamiento de los errores. Este cuestionario fue contestado a través de un formulario electrónico creado con *Google docs* y garantizamos que los datos serían anónimos para ser utilizados únicamente con fines investigadores. Las respuestas que nos llegaron pertenecen a 22 respondientes³¹.

A partir de las respuestas, podemos definir mejor las características del grupo de aprendices. El 95% está formado por mujeres, frente al 5% de hombres. La mayoría, el 64%, pertenece al grupo de LM checo, mientras que el 36% pertenece al grupo eslovaco. Nadie tiene progenitores ni familiares de origen español o hispanoamericano. La gran mayoría, el 91%, ha estado en España o en algún país de Hispanoamérica para estudiar, trabajar o viajar. En cuanto a sus estudios de secundaria, el 91% ha estudiado en un *gymnázium*³², frente al 9%, que ha tenido una educación secundaria *odborná*. El

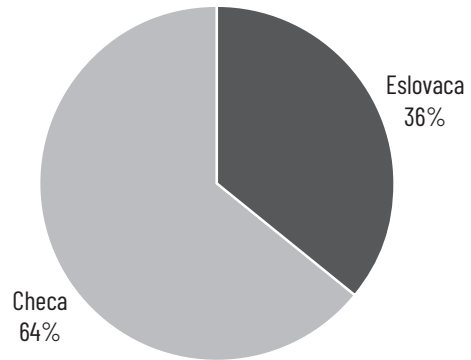
31 Somos conscientes de que el número total de respondientes es muy bajo, pero esta es la realidad con la que hemos trabajado. Esto se debe, en parte, a que después de Jazykový seminář II, los alumnos que no superan la asignatura no pueden pasar a la siguiente, con la considerable reducción que supuso en el número de los estudiantes que continuaron con sus estudios en aquel momento.

32 *Gymnázium* sería el equivalente a un instituto de Educación secundaria obligatoria y de Bachillerato en España, con una orientación más bien académica. *Odborná* se refiere a la educación especializada y orientada

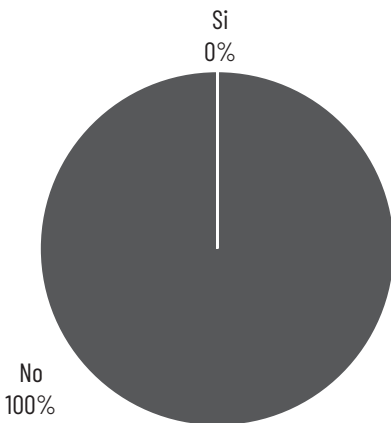
77% ya estudió español en secundaria, mientras que el 23% no lo hizo. Además, el 45% lo hizo en una sección bilingüe checo-española o eslovaco-española. Respecto a los idiomas, el 64% tiene el checo como LM, mientras que el 36% restante tiene el eslovaco. En el momento de contestar el cuestionario, es decir, al final de sus estudios, el 55% considera que su nivel de español es avanzado, a diferencia del 45% , que considera que es medio-avanzado. Por último, las otras lenguas que dominan a distinto nivel son el alemán, el catalán, el checo, el eslovaco, el francés, el hebreo, el inglés, el italiano, el latín, el portugués, el ruso, el sueco y el vasco. A continuación se ofrecen los gráficos con los datos obtenidos:



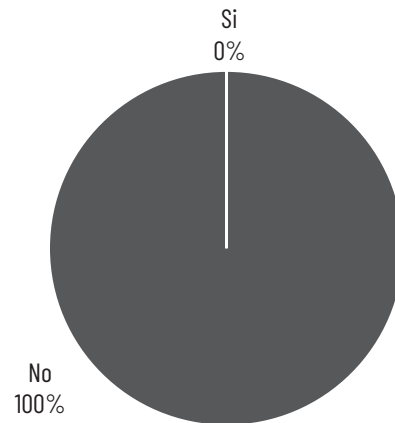
Pregunta 1: Datos personales. Hombre o mujer.



Pregunta 2: Nacionalidad. Checa o eslovaca.



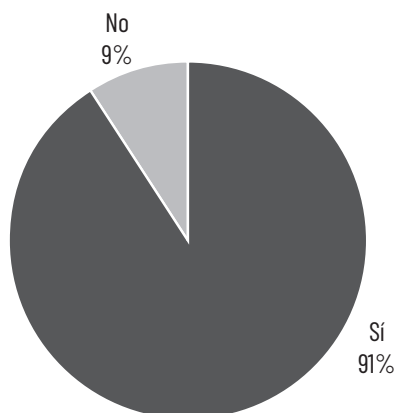
Pregunta 3: Mi padre o mi madre son españoles/hispanoamericanos. Sí o no.



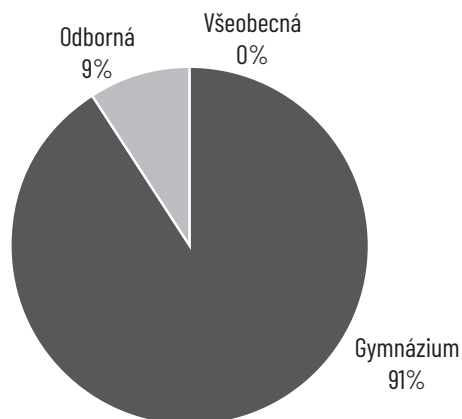
Pregunta 4: Tengo familiares españoles/hispanoamericanos. Sí o no.

hacia una profesión, como la Formación Profesional en España. *Všeobecná* alude a un centro de Educación secundaria no especializado.

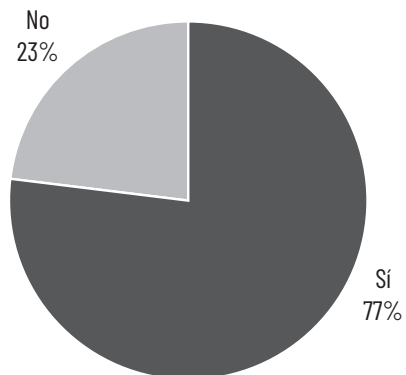
3 Parte práctica de la investigación



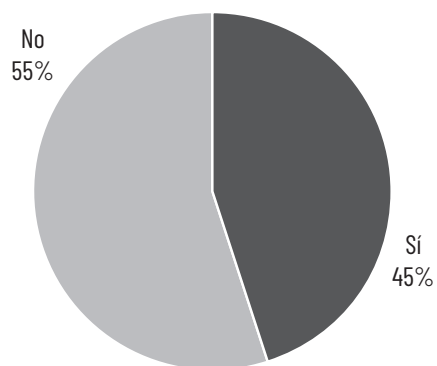
Pregunt 5: He estado en España o en algún país de Hispanoamérica para estudiar/trabajar/viajar. Sí o no.



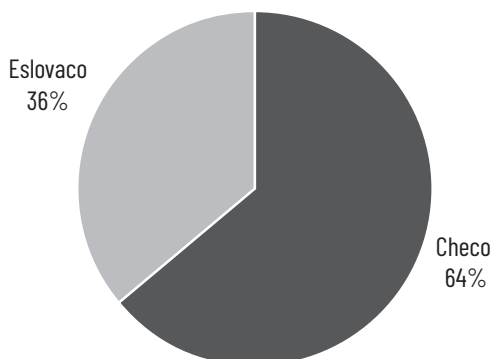
Pregunt 6: Tu centro de educación secundaria: gymnázium, odborná o všeobecná.



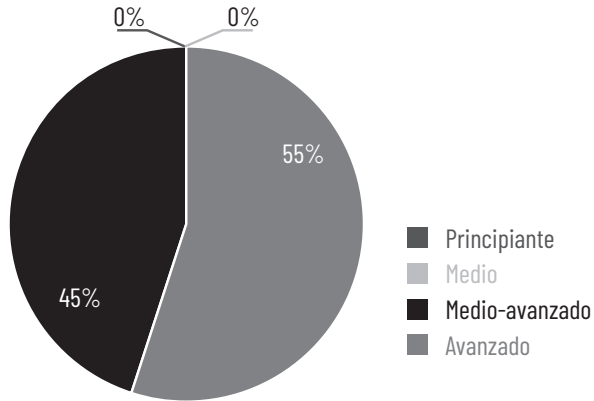
Pregunt 7: ¿Estudiaste español durante tu etapa de educación secundaria? Sí o no.



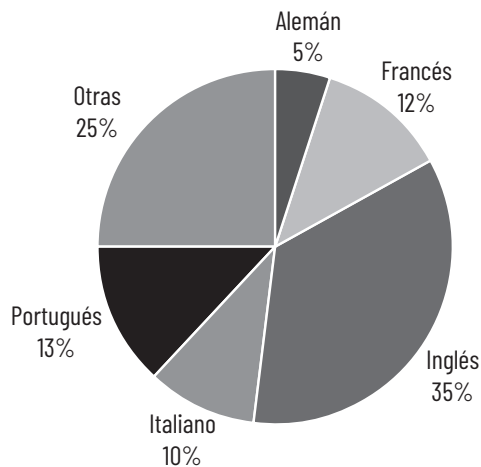
Pregunt 8: ¿Se trataba de una sección bilingüe checo-española o eslovaco-española? Sí o no.



Pregunt 9: Idiomas. ¿Cuál es tu lengua materna? El checo o el eslovaco.



Pregunta 10: ¿Cuál es tu nivel de español en la actualidad? Principiante, medio, medio-avanzado, avanzado.



Pregunta 11: ¿Qué otras lenguas extranjeras dominas y a qué nivel? Respuesta abierta.

Otras lenguas que mencionaron son: catalán, checo, eslovaco, hebreo, latín, ruso, sueco y vasco. En cuanto al nivel de todos los idiomas mencionados, entre paréntesis aparecen los respondientes que indicaron su conocimiento:

- alemán: A1 (2), B2 (1).
- catalán: B1 (1), sin especificar el nivel (1).
- checo: B1 (1), B2 (1), C1 (1).
- eslovaco: lo entiendo perfectamente, pero no lo hablo (1), nivel medio (1).

3 Parte práctica de la investigación

- francés: A1 (1), A2 (1), B1 (3), C1 (1), sin especificar el nivel (1).
- hebreo: A1 (1).
- inglés: B1 (1), B2 (11), C1 (8), sin especificar el nivel (1).
- italiano: A1 (3), B1 (3).
- latín: A2 (1).
- portugués: A1 (2), A2 (1), B1 (3), B2 (1), C1 (1).
- ruso: A1 (3), B1 (1).
- sueco: A1 (1).
- vasco: A1 (1).

4 ANÁLISIS DE ERRORES

4.1 Tipología de errores: ejemplos

En el Capítulo 2.2.3 del Marco teórico hemos expuesto y ejemplificado los criterios más comunes a partir de los cuales se clasifican los errores en una LE. Siguiendo a Vázquez (1999) y a Santos Gargallo (2004), hemos optado por basar nuestra tipología en el criterio lingüístico, en combinación con algunos elementos de otros criterios como el estratégico, el explicativo, el pragmático y el comunicativo.

Los motivos que nos llevan a escoger esta tipología se deben a su eficacia comprobada en otras investigaciones dedicadas al análisis de errores (Fernández, 1997; Fernández Jódar, 2007). Además, las categorías que se incluyen reflejan los principales problemas que suelen aparecer en los textos escritos de los estudiantes, por lo que nos ha facilitado el tratamiento de los errores encontrados. Como resultado, nuestra tipología de errores se ha centrado en dos subsistemas: el léxico-semántico y el morfosintáctico-gramatical, con una serie de categorías lingüísticas dentro de cada uno de ellos. La tipología de errores ejemplificada es la siguiente:

1- ERRORES LÉXICOS:

1.1- ERRORES LÉXICOS DE FORMA:

1.1.1- Uso de un significante próximo en español: **postre* (póster); **prensas* (presas); **felicidad* (facilidad).

1.1.2- Formaciones no atestiguadas en español: **amistable* (amistoso, amable); **desconvenibles* (desaconsejables); **protecticados* (protegidos).

1.1.3- Préstamos:

1.1.3.1- Préstamos del checo o del eslovaco: **colonadas* (de *kolonáda*, columna); **natura* (de *nátura*, carácter); **ordinación* (de *ordinace*, consulta médica).

1.1.3.2- Préstamos de otras lenguas: **filmes* (del inglés *films*, películas); estar **confidente* (del inglés *confident*, segura); **huomo* (del italiano *uomo*, hombre).

1.1.4- Género como rasgo del nombre: **nuestra* jardín (nuestro); **estas* ciudades (estas); **las idiomas* (los idiomas).

4 Análisis de errores

1.1.5-. **Número como rasgo del nombre:** **vocabularios* (vocabulario); **la matemática* (las matemáticas); clases de **conversaciones* (conversación).

1.2. ERRORES LÉXICOS DE SIGNIFICADO:

1.2.1-. **Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:** **amigo* (novio); **oreja* (oído); nuestra amistad **tarda* ya (dura).

1.2.2-. **Cambios entre derivados de la misma raíz:** **puño* (puñetazo); **seguramente* (seguro); edad **mediana* (media).

1.2.3-. **Registro no apropiado a la situación:** **empollón* (estudioso); **cosita* (cosa); **supermoderno* (muy/tan moderno).

1.2.4-. **Ser-estar:** **he sido* en la montaña (he estado); sigue **siendo* enamorado (estando); ahora **estamos* adultas (somos).

1.2.5-. **Perífrasis:** me encanta **muchísimo* (me encanta X); se aman **mutuamente* (se aman X); nuestra **maestra de clase* (tutora).

1.2.6-. **Falsos amigos:** **lectora* de español (profesora de español); prueba de **madurez* (selectividad); el **colectivo* que tuvimos en clase (grupo).

1.2.7-. **Calcos:** voy a **escribir* el test (de *psát test*, hacer); la lengua más **ligera* (de *lehká*, fácil); **estoy muy curiosa* (de *jsem velmi zvědavá*, siento mucha curiosidad).

1.2.8-. **Otros:** durante la Segunda Guerra **Civil* (Mundial); los niños **de momento* se tiraban al suelo (de repente); es una persona muy buena, **codiciosa* (?).

2. ERRORES MORFOSINTÁCTICOS:

2.1. ERRORES DE PARADIGMAS:

2.1.1-. **Formación del género:** castigar al **violente* (violento); **detectivos* (detectives).

2.1.2-. **Formación del número:** **cactuses* (cactus); **espíritues* (espíritus).

2.1.3-. **Formación de los verbos:** **dicieron* (dijeron); **componí* (compuse).

2.1.4-. **Otros errores (persona, determinantes):** **mi* falta mejorar (me).

2.2. ERRORES DE CONCORDANCIAS:

2.2.1-. **Concordancia de género:** color **blanca* (blanco); idioma **secundaria* (secundario).

2.2.2-. **Concordancia de número:** **mi* vacaciones (mis); una de las **cicatriz* (cicatrices).

2.2.3-. **Concordancia de persona:** la gente **adaptar* su vida (adapta); los niños **va* a cambiar (van).

2.3. ERRORES DE VALORES Y USOS DE LAS CATEGORÍAS:

2.3.1. Artículos:

2.3.1.1-. **Uso/omisión:** se hizo **un* piloto militar (X); me encanta * ___ calor (el).

2.3.1.2-. **Elección:** vivo en **el* piso grande (un); estudia en **una* universidad (la).

2.3.2. Determinantes:

2.3.2.1-. **Demostrativos:** **esta* obra que he leído últimamente (la); en **el* edificio tan asombroso (este).

2.3.2.2-. **Poseivos:** a casa **suya* (a su casa); tiene **su* pelo rojo (el).

2.3.2.3-. **Distributivos:** **cada uno* a veces sufre (todos); cada * ___ requiere (cada uno).

2.3.2.4. Indefinidos: aclararán **unas* dudas (algunas); a causa de que **unos* gitanos son así (algunos).

2.3.2.5. Numerales: mi **primero* año (primer); **un* de los pocos (uno).

2.3.2.6. Interrogativos: duden mucho en **cuáles* palabras checas (qué).

2.3.3. Pronombres:

2.3.3.1. Con función pronominal plena: español **___* estudié (lo); a Matilda se **___* abre un mundo nuevo (le).

2.3.3.2. 'Se' gramaticalizado o lexicalizado: quiero **mejorar*me en esta lengua (mejorar); quiere **relajar* (relajarse); el artículo **se* trata de (trata de).

2.3.4. Verbos:

2.3.4.1. Tiempos de pasado: nunca **estaba* en España (he estado); una vez mi abuelo me **contaba* sobre (contó).

2.3.4.2. Otros tiempos: gracias a ella **me encantaron* las lenguas romances (me empezaron a encantar); toda su vida la **está pasando* al lado de (pasa).

2.3.5. Preposiciones:

2.3.5.1. Valores propios: aún quiero mirar **a* la página (X); **con* mi novio hemos planeado (mi novio y yo); estudio español **por* cinco años (X).

2.3.5.2. Valores idiomáticos: empecé **___* estudiarlo (a); profundizar más **___* ambos (en).

2.3.6. Adverbios: **dentro* de una semana permitieron (al cabo); **atrás* de los cajones (detrás).

2.4. ERRORES EN LA ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN:

2.4.1. Orden de los elementos: me **mucho* gusta (me gusta mucho); mi abuelo **me* siempre contaba (mi abuelo siempre me contaba).

2.4.2. Omisión de elementos no incluidos en otros apartados: es una **___* narrativa (obra); este fin de **___* he hecho (semana).

2.4.3. Elementos sobrantes: tenía que estudiar **estudiar* español (X); es **en* que en España termina (X).

2.4.4. Cambios de función: estudiarlo **solamente* (sola, de forma autodidacta); su **económica* (economía).

2.4.5. Oraciones negativas: tampoco **no* me gusta (X); sin **alguien* que nos moleste (nadie).

2.4.6. Otros: era nuestra última **octava* clase (X).

2.5. ERRORES EN LA RELACIÓN ENTRE ORACIONES:

2.5.1. Coordinación:

2.5.1.1. Enlace sobrante: famosa no sólo por la curación de **várias* enfermedades **___* sino **que* también por las galletas Kolonáda (X).

2.5.1.2. Omisión del enlace: Chema es fanático **___* admirador (y).

2.5.1.3. Polisíndeton: sus canciones **y* películas y países (,).

2.5.1.4. Elección errónea del enlace: español **y* inglés (e); no pasó nada, **pero* **lo* **alrevés* (sino al revés).

2.5.2-. Subordinación:

2.5.2.1-. Subordinadas sustantivas:

2.5.2.1.1-. Omisión del enlace o enlace sobrante: creo *___ *ella es muy sabrosa (creo que es).

2.5.2.1.2-. Elección del enlace: hay que tener en cuenta *adonde pegarme (dónde).

2.5.2.1.3-. Concordancia verbal: no me gusta mucho que *tenemos (tengamos); espero *que finalmente lo *pasaré* (espero pasarlo).

2.5.2.2-. Subordinadas adjetivas:

2.5.2.2.1-. Omisión del enlace o enlace sobrante: tengo televisión, *___ cual no uso (la); cosas *que gracias a las que (X).

2.5.2.2.2-. Elección del enlace: los alumnos *cuales obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria pueden complementar su educación (que); escritor estadounidense *quien vive en Holanda (que).

2.5.2.2.3-. Concordancia verbal: lo que *llame mi atención más *sea Puppy de Jeff Koons (llama/es); visitar la capital *de Praga, después Brno y alguna ciudad que *es famosa por su producto (sea).

2.5.2.3-. Subordinadas circunstanciales:

2.5.2.3.1-. Omisión del enlace o enlace sobrante: a pesar de *___ estudié (de que).

2.5.2.3.2-. Elección del enlace: es tan baja *que yo (como); casi tres años desde *cuando la vi (que).

2.5.2.3.3-. Concordancia verbal: si *sea posible, *voy con (si fuera posible/iría); podían atravesar el puente siempre y cuando *que *compran la bolsita (siempre y cuando compraran).

4.2 Metodología de trabajo

La metodología de trabajo que hemos seguido se ha sustentado en todos los aspectos presentados en el Marco teórico. Para el tratamiento de los errores hemos tenido en cuenta las bases del AE de Corder (1967) y hemos seguido una serie de pasos que podríamos resumir en identificación, descripción, corrección, clasificación a partir de la tipología y etiquetaje del texto. Ofrecemos una muestra de un texto de 1º, de Jazykový seminář II, del semestre de primavera, con la redacción 7, en la que deben describir cómo es su habitación y explicar qué cosas tienen, dónde están colocadas y qué es lo que más les gusta. Esta muestra, en concreto, pertenece a un estudiante eslovaco.

A1/JSII/SP/R7-ESL1

Tengo **la** habitación muy grande, mide casi 9 metros cuadrados. Mi cuarto **es** lleno de muchas cosas. Una de las cosas que más me gusta es mi cama porque a mí me gusta mucho dormir o descansar **en la cama** con algún libro o revista. Mi cama está situada frente a las puertas y al lado tengo mi escritorio, donde paso mucho tiempo. **A** la mesa estudio y hablo con mis amigos mediante mi portátil. Mi cuarto es muy luminoso y amplio, porque tengo dos ventanas muy grandes. **Eso** que más me gusta en mi cuarto son **mis** recuerdos que me han traído mis amigos y **relativos** de viajes por todo el mundo. También en mi *habitacion tengo televisión, **cual** no uso mucho, sólo cuando **quiera** ver alguna película interesante. A mí me gusta mucho viajar y por eso tengo en la pared un mapa de *Europa y allí apunto los lugares, donde he estado.

2.3.1.2.-	Tengo * <i>la</i> habitación muy grande (una). Elección artículo.
1.2.4.-	Mi cuarto * <i>es</i> lleno de (está). Ser-estar.
2.4.3.-	mi cama *___ porque a mí me gusta mucho dormir o descansar * <i>en la cama</i> (en ella). Elemento sobrante.
2.3.5.1.-	* <i>A</i> la mesa estudio (En). Preposición, valores propios.
2.5.2.1.2.-	* <i>Eso</i> que más me gusta en mi cuarto son (Lo). Enlace subordinada de relativo sustantivada.
2.3.2.2.-	* <i>Eso</i> que más me gusta en mi cuarto son * <i>mis</i> recuerdos que me han traído (los). Uso de posesivo en lugar de artículo.
1.1.3.2.-	amigos y * <i>relativos</i> (parientes). Préstamo del inglés, <i>relatives</i> .
2.5.2.1.1.-	tengo televisión, *___ cual no uso mucho (la cual). Omisión parte del enlace en subordinada adjetiva.
2.5.2.3.3.-	tengo televisión, *___ cual no uso mucho, sólo cuando * <i>quiera</i> ver alguna película (quiero). Concordancia verbal en subordinada adverbial.
*habitacion y *Europa errores ortográficos no analizados.	

Para cada categoría y subcategoría hemos utilizado distintos colores: verde, para los errores léxicos; naranja, para los errores gramaticales de paradigmas; azul claro, para los errores de concordancias; azul oscuro, para los errores de artículos; rojo, para los errores de determinantes; marrón, para los errores de pronombres; fucsia, para los errores de verbos; lila, para los errores de preposiciones; azul, para los errores de adverbios; verde claro, para los errores de estructura de la oración; negro, para los errores de oraciones coordinadas; y violeta, para los errores de oraciones subordinadas. Este sistema nos ha ayudado a identificar a primera vista los errores que se encuentran en cada texto.

También, entre paréntesis ofrecemos la posible corrección, ya que en algunos casos habría más de una opción, al igual que un mismo error podría clasificarse en más de una subcategoría. Sería el caso, por ejemplo, de 2.4.3: mi cama *___ porque a mí me gusta mucho dormir o descansar **en la cama* (en ella). La repetición del sintagma *en la cama* podría clasificarse como elemento sobrante o como 2.3.3.1, ausencia de pronombre. En este punto coincidimos de nuevo con Fernández (1997: 44) cuando se refiere a las

4 Análisis de errores

dificultades de los profesores para clasificar según qué errores dentro de la misma taxonomía, ya que “[...] una total objetividad y unanimidad eran prácticamente imposibles”. Por ello, se debe contar con la posibilidad de que un mismo error sea interpretado de más de una manera por parte de distintos profesores.

5 ERRORES LÉXICOS

5.1 Análisis cuantitativo

Los errores léxicos detectados suponen un total de 885 ocurrencias entre los dos grupos, de las 4621 de todo el análisis, repartidas a lo largo de los tres cursos: 401 errores en aprendices checos (CH) y 484 en aprendices eslovacos (ESL). En la siguiente tabla aportamos el número de errores dentro de cada categoría, tanto en forma como en significado, según el grupo lingüístico y los cursos:

	CH			ESL			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
FORMA	CURSOS						
	Significante próximo	8	3	0	6	7	2
	Formación no atestiguada	6	2	6	8	7	4
	Préstamos del checo/eslovaco	3	0	0	4	2	0
	Préstamos de otras lenguas	15	2	0	6	9	2
	Género	22	5	3	29	6	4
	Número	18	5	4	8	9	13
	Total por curso	72	17	13	61	40	25
	Total por grupo de LM	102			126		
	TOTAL	228					
SIGNIFICADO	Lexemas con semas comunes	71	21	9	71	31	18
	Cambios entre derivados	10	10	0	9	5	6
	Registro	20	9	5	17	19	5
	Ser-estar	22	14	1	17	12	12
	Perifrasis	38	16	4	39	29	11

5 Errores léxicos

SIGNIFICADO	CH			ESL			
	Falsos amigos	2	4	0	8	4	1
	Calcos	13	2	6	8	6	6
	Otros	14	7	1	8	12	4
	Total por curso	190	83	26	177	118	63
	Total por grupo de LM	299			358		
TOTAL	657						

Los porcentajes más significativos para nuestro análisis aparecen en los siguientes gráficos:

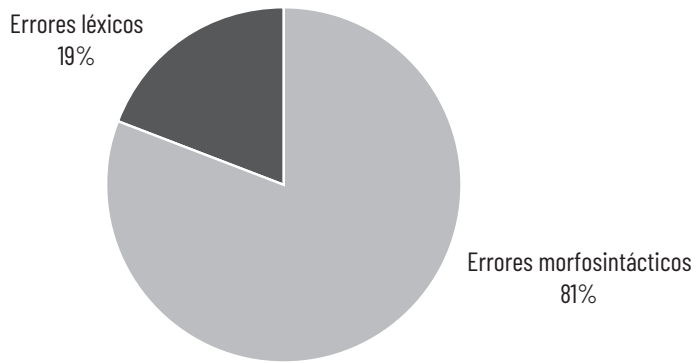


Gráfico 1: Porcentaje total de errores léxicos en el conjunto del análisis

Tal y como se aprecia en el primer gráfico, los errores léxicos suponen el 19 % del conjunto de todo el análisis, frente al 81 % que representan los errores morfosintácticos. Estos datos confirman la realidad con la que nos encontramos en el aula día a día, ya que los errores que más cometen los aprendices afectan al componente morfosintáctico de la lengua. Sin embargo, precisamente estos errores son los que menos entorpecen la comunicación y la transmisión del mensaje, frente a los errores léxicos que, siendo menores en proporción, pueden causar malentendidos o ambigüedades en el discurso, tanto oral como escrito.

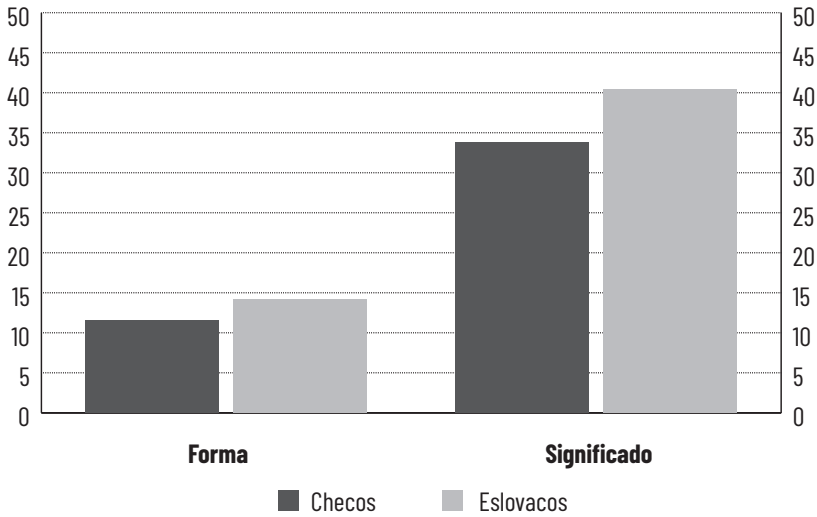


Gráfico 2: Porcentaje de errores léxicos por grupo lingüístico

Si atendemos al número global de errores léxicos, que son 885, los errores de forma en aprendices checos suponen un 11,52 % frente al 14,24 % de los eslovacos, por lo que las diferencias entre ellos son mínimas. En cambio, los errores de significado tienen un porcentaje superior en ambos grupos lingüísticos, con un 33,78 % en aprendices checos y un 40,46 % en eslovacos. Tal y como desarrollamos en los puntos siguientes, los errores que afectan a la semántica son los más numerosos y los que denotan la complejidad de los matices de significado en español.

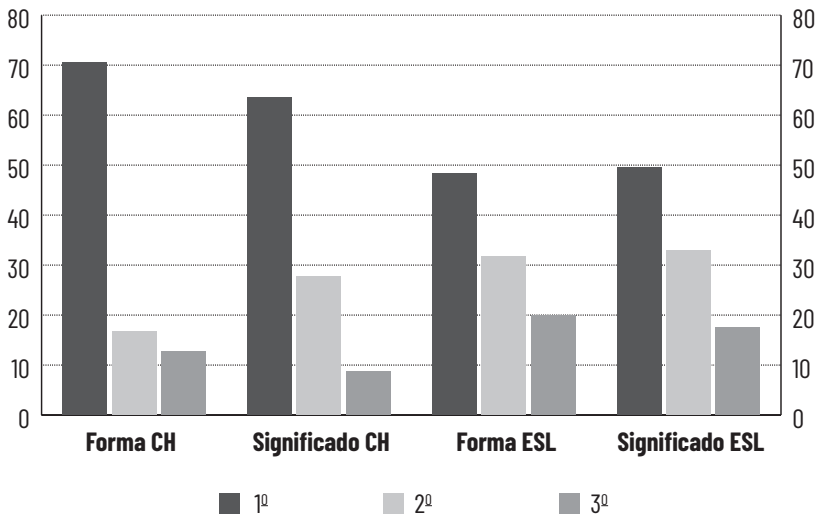


Gráfico 3: Porcentaje de errores léxicos por cursos

5 Errores léxicos

En cuanto a la evolución de los errores por cursos y grupo lingüístico, en los aprendices checos observamos las siguientes tendencias. Por un lado, los errores de forma en 1º suponen un 70,58 %, mientras que en 2º se aprecia un descenso considerable con un 16,67 %, así como en 3º con un 12,75 %. Por otro lado, los errores de significado en 1º forman un 63,54 %, descendiendo remarcablemente en los cursos posteriores, con un 27,76 % en 2º y con un 8,7 % en 3º.

En cambio, en los aprendices eslovacos se aprecian unos porcentajes menores en 1º para encontrar, después, en 2º y en 3º unos resultados mayores en comparación con los checos. Los errores de forma en 1º suponen un 48,41 %, en 2º un 31,74 % y en 3º un 19,85 %. Respecto a los errores de significado en 1º tenemos un 49,44 %, en 2º un 32,96 % y en 3º un 17,6 %, con lo que se aprecia una tendencia a que estos errores disminuyan a medida que se progresa en el aprendizaje.

Por lo tanto, los datos indican que los errores léxicos en 1º son una dificultad para los aprendices checos que en 2º y en 3º mejora considerablemente, mientras que para los aprendices eslovacos estas dificultades se mantienen a un nivel más estable en los tres cursos, con unas diferencias menos significativas.

5.2 Análisis cualitativo

5.2.1 Errores léxicos de forma

En esta parte vamos a presentar los errores léxicos³³ de forma que hemos encontrado en las muestras de expresión escrita acompañados de una selección de ejemplos ilustrativos. Para ello seguiremos la tipología detallada en el Capítulo 4.1, siguiendo el orden que aparece en el Índice de la tesis. Asimismo, cada ejemplo³⁴ irá encabezado por el código del texto en el que se encuentra, aunque para simplificarlo indicaremos si se trata de un estudiante checo (C) o eslovaco (E) y el número correspondiente de la redacción. Asimismo, optamos por presentar una selección de los ejemplos encontrados.

En total, estos errores presentan 228 ocurrencias: 102 en aprendices checos y 126 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de forma:

33 Para clasificar los errores léxicos de forma hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas y las entradas de los diccionarios, además de Fernández (1997: 69–76).

34 En los ejemplos los errores aparecen marcados con un asterisco y resaltados en cursiva. Entre paréntesis ofrecemos la posible corrección, aunque solamente para los errores léxicos. Si en los ejemplos aparecen errores de otro tipo, se dejan sin corregir.

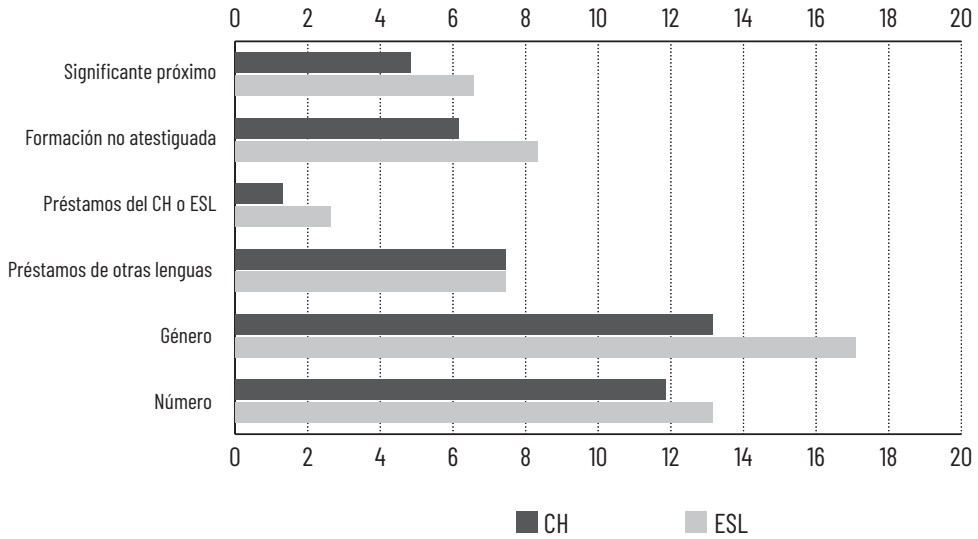


Gráfico 4: Errores de forma.

5.2.1.1 Uso de un significante próximo en español

El uso de un significante próximo se produce cuando, por desconocimiento o por confusión, los aprendices eligen una palabra que se asemeja en la forma a la palabra que en realidad quieren transmitir. Este error tiene una incidencia baja en el conjunto de muestras escritas.

Checos: C1: Esto causa que **puedo* ponerme en **conecto* con **la* gente nueva (contacto). C8: las clases no **tuvieran* buena **cualidad* (calidad). C40: Es conocido como **la* persona introvertida **___* **___* que no es según mi opinión **el* **carácter* negativo (característica). C51: Es una obligación que tienen que **cumplimentar* (cumplir). C66: **Junto* al lado (Justo). C68: **prensas* para bañarse (presas). C77: en ella hay un **postre* de **la* obra teatral (póster). C79: en una habitación de la misma **mitad* (medida). C95: un globo verde **fosfórico* (fosforito). C145: el anillo de **permiso* (compromiso).

Eslovacos: E1: y probablemente, con cierta **felicidad*, podría trabajar (facilidad). E26: y **pondría* **focar* en **___* materiales (podría). E34: Desperté **en* las **nieve* (nueve). E69: entrar en unas **restauraciones* (restaurantes). O **unas* **especies* en **la* vía de extinción (especies). E90: que **es* **en* carga **de* control de **___* rabia (en cargo). E98: Tengo que **confiarme* que todo **era* algo incómodo (confesar). E113: sobre el **caos* escolar (acoso). E115: merecer el **respeto* de los niños (respeto). E116: sabía **adoptarse* a cualquier situación (adaptarse).

5 Errores léxicos

El uso de un significante próximo demuestra las conexiones que el aprendiz lleva a cabo entre lexemas y sus esfuerzos por encontrar la palabra correcta, aunque la opción escogida no siempre sea la que busca. A veces el aprendiz utiliza un significante próximo porque confunde las categorías gramaticales al escoger una forma verbal en lugar de un sustantivo (C1: **conecto* por ‘contacto’), o bien, al seleccionar una palabra de la misma categoría gramatical del significante que quiere usar (C51: **cumplimentar* por ‘cumplir’; C79: **mitad* por ‘medida’; C145: **permiso* por ‘compromiso’; E69: **restauraciones* por ‘restaurantes’; E98: **confiarme* por ‘confesar’).

En ocasiones, el significante erróneo recuerda en la forma al que se quiere utilizar en realidad (C40: **carácter* por ‘característica’; C77: **postre* por ‘póster’; C95: **fosfórico* por ‘fosforito’; E1: **felicidad* por ‘facilidad’; E113: **caos* por ‘acoso’; E115: **respecto* por ‘respeto’), aunque también se aprecian diferencias mínimas que incluso podrían deberse a alguna errata (C8: **cualidad* por ‘calidad’; C66: **Junto* por ‘Justo’; C68: **presas* por ‘presas’; E26: **pondría* por ‘podría’; E69: **especies* por ‘especies’; E34: **nieve* por ‘nueve’; E90: en **carga* por ‘cargó’; E116: **adoptarse* por ‘adaptarse’).

5.2.1.2 Formaciones no atestiguadas en español

Las formaciones no atestiguadas muestran las hipótesis de los estudiantes en cuanto a las reglas morfológicas en español y la formación de palabras que no existen. Este error también tiene una incidencia baja en el conjunto de las muestras escritas.

Checos: C8: **subkontives* (subjuntivos). C24: **aistória* (historia). C31: **protecticados* (protegidos). C56: personajes **realísticos* (realistas). C77: un **almohadín* (almohada). C94: A **legos* les parece el arte de este tipo bastante pesado (algunos?). C101: millones de **espermato* (espermatozoides). C159: **novigazdo* (noviazgo). C162: lograr la **abdicción* del presidente (abstención). C176: el jefe debería evitar ser *___ **despotista* (déspota).

Eslovacos: E56: dinámica **progridiente* (progresiva). E66: no parece **sobrelleno* (sobrecargado). E70: un **cabinete* (armario). E73: en Eslovaquia hay **sinúmerosos* lugares (un sinfín de). E101: el médico **era* muy **amistuosos*³⁵ (amistoso). E145: técnico **agronómico* (agronomo). E158: personas violentas y **desconvenibles* (desaconsejables). E159: superar la **decrimación* (discriminación). E164: El **refrendo* (referéndum). Para todo el **gubernamiento* del país (gobierno).

Las formaciones no atestiguadas que proponen los aprendices reflejan su capacidad creativa con la lengua al inventar palabras que no existen (C8: **subkontives*; C24: **aistória*; C94: **legos*; C159: **novigazdo*; C162: **abdicción*; C176: **despotista*; E164: **gubernamiento*). Asimismo, detectamos algunas estrategias, como la analogía (E145: **agronómico*;

35 Este error también podría clasificarse como ortográfico por letra sobrante, aunque no los analizamos en nuestro trabajo. De todos modos, por el contexto, tampoco queda claro que la palabra ‘amistoso’ sea la más apropiada en este contexto.

E158: **desconvenibles*); el uso de ciertos sufijos a partir del sustantivo (C31: **protecticados*; C77: **almohadín*; C176: **despotista*; E56: **progreidente*; E101: **amistuosos*); la elección de formas que recuerdan a la LM del estudiante (C56: **realísticos*; E70: **cabinete*); así como la creación de compuestos (E66: **sobrelleno*; E73: **sinúmerosos*). Otra característica de las formaciones no atestiguadas es la omisión de algunas partes de la palabra, bien por falta de conocimiento, bien por despiste (C101: **espermato*; E159: **decriminación*; E164: **refrendo*).

5.2.1.3 Préstamos

Entendemos por préstamos o barbarismos aquellos elementos léxicos que una lengua toma de otra. Los errores incluidos en esta categoría responden al uso de palabras checas y eslovacas, o de otra L2, cuya forma se parece a la de una palabra en español.

5.2.1.3.1 Préstamos del checo o del eslovaco

El uso de préstamos del checo y del eslovaco es uno de los errores menos frecuentes en las redacciones analizadas. Si bien el checo y el eslovaco no se consideran próximos lingüísticamente al español, los aprendices toman o adaptan algunas palabras.

Checos: C2: **fonetika* (fonética). C66: el **areal* de Lednice-Valtice (complejo). C68: en las **colonadas* (columnata).

Eslovacos: E24: fuimos a **___ *aquapark* (parque acuático). E41: y también su **natura* es un poco artística (carácter). E69: sus **fotoapáratos* (cámaras de fotos). E70: pasillo o **hala* (entrada). E101: **roentgen* (radiografía). E102: para ir a la **ordinación* (consulta).

El uso de los préstamos puede deberse a que estas palabras le “suenan” a español al aprendiz (C66: **areal*; C68: **colonadas*; E41: **natura*; E69: **fotoapáratos*), aunque en realidad estos vocablos no pertenecen a nuestro idioma. Otros ejemplos son un claro préstamo de la LM de los aprendices (C2: **fonetika*; E24: **aquapark*; E70: **hala*; E101: **roentgen*; E102: **ordinación*).

5.2.1.3.2 Préstamos de otras lenguas

En cuanto a las otras lenguas, los préstamos que hemos encontrado pertenecen al inglés, en su mayoría, y al italiano, dos de los idiomas que han aparecido en los datos obtenidos del cuestionario sociolingüístico presentado en el Capítulo 3.2. Estos préstamos son más numerosos en comparación con el punto anterior.

5 Errores léxicos

Checos: C4: para estar más contenta y **confidente* conmigo **___* (segura, del inglés *'confident'*). C11: **aupair* (canguro, del francés *'au pair'*). C30: que **fue* de **Sweden* (Suecia, del inglés *'Sweden'*). **Ordimos* **___* **chocolates calientes* (pedimos, del inglés *'to order'*). C46: el **facto* **___* que (hecho, del inglés *'fact'*). C52: Uno de los **caracteres* más importantes (personajes, del inglés *'character'*). C58: un **regista* (director, del italiano *'regista'*). **Huomo* (hombre, del italiano *'uomo'*). **Film* (película, del inglés o del italiano *'film'*). C62: carne rica con **dumplings* (bolitas, del inglés *'dumplings'*).

Eslovacos: E5: porque siento **me* un **póco* **embarazoso* (avergonzada, del inglés *'embarrassed'*). E17: no todos estudian **la misma* **level* de **lenguaje* (nivel, del inglés *'level'*). E58: amigos y **relativos* (familiares, del inglés *'relatives'*). E78: el **facto* (hecho, del inglés *'fact'*). E90: tenga buenas **memorias* (recuerdos, del inglés *'memories'*). E111: **similaridades* (similitudes, del inglés *'similarities'*). E120: prevención de **bullying* (acoso escolar). E125: **el disrespeto* (falta de respeto, del inglés *'disrespect'*). E131: sus padres **le* **expectan* **volver* a Valencia (esperan, del inglés *'to expect'*). E176: **Laborar* de guía turístico (Trabajar, del italiano *'lavorare'*).

Estas interferencias pueden deberse a que el aprendiz acude a las otras lenguas que conoce como recurso para encontrar la palabra adecuada en español, aunque no debería descartarse que se trate de una mera confusión. A pesar de que son varios los idiomas que dominan o aprenden los estudiantes, tal y como dejamos constancia en el capítulo ya referido, llama la atención que estos préstamos se relacionen únicamente con el inglés y el italiano, a excepción de la palabra **aupair* (C11), que viene del francés y cuyo uso está bastante extendido en el español hablado.

5.2.1.4 Género como rasgo del nombre

Los errores léxicos de género afectan al rasgo inherente³⁶ de los nombres, por lo que los fallos relacionados con su formación y con las concordancias se incluyen en el siguiente capítulo, en los apartados 6.2.1.1 y 6.2.2.1. Así, los errores de género se pueden clasificar en varios tipos a partir de la estrategia que se reconoce en ellos.

– **Hipergeneralización del paradigma “-o” para el masculino y “-a” para el femenino, que son los más frecuentes en español:**

Checos: C4: **muchas* problemas (muchos). C57: **una* planeta (un). C71: hay **una* **sofa* (un). C134: **las* idiomas (los).

36 Entendemos el género como rasgo inherente de la palabra a partir de su condición de masculino o femenino; por ejemplo, 'la lluvia' sería una producción correcta. En cambio, 'el lluvia' sería un error léxico en la elección de género, ya que se interpretaría el vocablo 'lluvia' como masculino. Respecto a la formación y la concordancia, 'el lluvio' sería un error de formación de género (6.2.1.1), mientras que 'la lluvia intenso' sería un error de concordancia (6.2.2.1). Para más ejemplos, remitimos a Fernández Jódar (2007: 73).

Eslovacos: E8: **este* lengua (esta). E29: **las* problemas (los). E47: es **una* drama (un). E49: su padre, que vende **los* coches **del* **segundo* mano (de segunda mano). E72: arriba **está* **una* mapa **vieja* (un mapa). Me gustaría poner los **pernos* en **la* mapa (el). Tengo **unos* fotos (unas). E97: **tantas* problemas (tantos). E165: **La* cisma nacional (El).

Tal y como comprobamos, el primer tipo de error se relaciona con la hipergeneralización de los paradigmas de género más frecuentes en español. Sin embargo, estos casos no son los únicos, ya que las dudas ante el género de las palabras también afectan a aquellas que acaban en “-e” y en consonante.

– **Vacilaciones para atribuir el género a palabras que acaban en “-e” y en consonante:**

Checos: C3: **el* base (la). C8: **nuestras* planes (nuestros). C34: **los* **mismos* opiniones (las). C42: **el* razón (la). C56: en solo **una* personaje (un). C70: **Los* actividades para turistas (Las). C72: **estos* ciudades (estas). C76: Tenemos **otros* costumbres (otras). C95: **la* corazón (el). C159: pasar tiempo en **un* cárcel (la).

Eslovacos: E14: desde **el* **primer* clase (la primera clase). E31: **Estos* **vacaciones* (Estas vacaciones). E34: **algún* información (alguna). E49: **los* competiciones (las). E59: en **nuestro* región (nuestra). E61: **ese* región (esa). E71: puede estar con **una* pie en **la* **Eslovaquia* y con **otra* en Polonia (un pie/con otro). E145: **la* control **absoluta* (el control). E159: de **una* **cierta* nivel de educación (un cierto nivel). E160: no hay **un* variante **político* (una variante).

Así pues, los errores que afectan al reconocimiento del género pueden darse con palabras de cualquier terminación.

Otros errores que hemos encontrado aparecen con determinadas palabras que en checo o en eslovaco presentan un género concreto y este no coincide con el que tenemos en español.

– **Interferencia de la LM cuando el cambio de género coincide con el de las palabras en checo o en eslovaco:**

Checos: C16: **nuestra* jardín (nuestro). C43: vamos a **la* jardín (al). C68: **varios* fuentes (varias). C128: **Aquellas* tres semanas (Aquellas). C129: **nuestra* país (nuestro).

Eslovacos: E97: **la* dolor (el).

Por supuesto que estos errores también podrían clasificarse como vacilaciones para atribuir el género a palabras que terminan en consonante, pero hemos decidido incluirlos aquí porque reconocemos de manera clara la interferencia de la LM.

Asimismo, contamos con algunos errores que no responden a los casos hasta ahora presentados.

– Otros:

Checos: C16: **alguno *verdura* (algunas). C30: **un *grand* tarta (una).

Eslovacos: E8: **este* lengua (esta). E25: en **la* mar (el). E17: **la misma *level* de **lenguaje* (el mismo nivel). E59: **Excepto *a *las* Tatras³⁷ (los). E61: **Las* Tatras (Los). E63: visitar también **Las* Tatras (los). E69: ir a las montañas “**Las* Tatras” (Los). E73: Lo más precioso de Eslovaquia son **Las* Tatras (los). E75: sobre todo **las* Tatras **Altas* (los). E166: la mayoría no está debidamente informada sobre **el* idea (la).

Los errores léxicos relacionados con el género no presentan más sorpresas de las que a veces encontramos en las clases de español, especialmente con aquellas palabras de origen griego que terminan en “-ma” (C4, E29, E97: ‘problema’; C134: ‘idioma’; E47: ‘drama’) o que provienen del latín tomadas del griego (E165: ‘cisma’) y que el estudiante reconoce como femeninas, a pesar de ser masculinas. Los demás casos de hipergeneralización del paradigma afectan a palabras como (C57: ‘planeta’; C71: ‘sofá’; E49: ‘mano’; E72: ‘mapa’ y ‘fotos’).

Otra dificultad es la de los sustantivos que acaban en “-e” o en consonante. Por ejemplo, Fernández (1997: 71) llega a la conclusión de que la tendencia mayoritaria es que se atribuya el género femenino a los nombres que terminan en “-e”, mientras que el masculino se reserva para los que acaban en consonante. En nuestro análisis también encontramos más casos de atribución del género masculino cuando la palabra termina en consonante (C34: **los *mismos* opiniones; C42: **el* razón; C72: **estos* ciudades; C159: **un* cárcel; E31: **Estos *vacaciones*; E34: **algún* información; E49: **los* competiciones; E59: en **nuestro* región); en cambio, solo contamos con cuatro ejemplos de palabras que terminan en “-e” consideradas erróneamente masculinas (C3: **el* base; C76: **otros* costumbres; E14: desde **el *primer* clase; E160: **un* variante). Con las otras palabras que acaban en “-e”, se cumple la tendencia remarcada por Fernández (*ibid.*).

Asimismo, reconocemos la interferencia de la LM de los aprendices en algunos errores (C16: **nuestra* jardín; C68: **varios* fuentes; C128: **Aquellos* tres semanas; C129: **nuestra* país; E97: **la* dolor), aunque estos errores también podrían incluirse en el apartado anterior de vacilaciones para atribuir el género a palabras que acaban en “-e” y en consonante. Si bien en estos casos el género erróneo coincide con el que la palabra tiene en checo o en eslovaco, no se puede descartar que a lo mejor se trate de una interferencia intralingüística³⁸ debido a un conflicto interno de las reglas del español: casos como ‘la fuente’, pero ‘el puente’, pueden despistar al aprendiz.

En el último apartado, contamos con algunos casos que hemos clasificado aparte. Tenemos unos pocos ejemplos de palabras que, aun cumpliendo con el paradigma de género femenino para “-a”, son reconocidas como masculinas (C16: **alguno *verdura*;

37 En español *Tatry* se traduce como los Montes Tatras; por lo tanto, la consideramos una palabra masculina.

38 Remitimos de nuevo al Capítulo 2.2.3 dedicado a los criterios para clasificar los errores, así como a Vázquez (1999: 34) para ampliar este punto.

C30: **un *grand tarta*; E8: **este lengua*; E166: **el idea*). Además, encontramos una interpretación errónea del género en palabras extranjeras, como es el caso de los Montes Tatras, que los aprendices eslovacos perciben como si en español fueran de género femenino (E61, entre otros más: **Las Tatras*), o bien, en un caso no intencionado de casi *spanglisch* (E17: **la misma *level de *lenguaje*) al mantener el vocablo ‘level’. Del mismo modo, hemos incluido un caso particular de un sustantivo ambiguo en cuanto al género, el uso femenino de ‘mar’ (E25). Lo contabilizamos como un error, ya que descartamos que la intención³⁹ del aprendiz fuera la de utilizar un registro literario.

5.2.1.5 Número como rasgo del nombre

En este apartado se contemplan aquellos errores relacionados con el número como rasgo inherente del nombre. Los errores de formación y de concordancia del número⁴⁰ se incluyen en los apartados 6.2.1.2 y 6.2.2.2. Así, los errores de número se pueden clasificar en varios tipos.

– Tendencia a utilizar algunos nombres abstractos en plural de manera que se vuelven concretos y contables:

Checos: C3: para **enseñar *los *vocabularios* (vocabulario). C4: no **las Físicas, *Químicas* y otras cosas (Física, Química). C12: Pienso que no conozco **muchos vocabularios* (mucho vocabulario). C43: **Nos practicamos *deportes* (deporte). C69: hacer **ejercicios*⁴¹ (ejercicio). C83: pintada de color **de *albaricoques* (albaricoque). Es sin **dudas* (duda). C165: parecía **quiere* entrar en **cooperaciones* con Cuba (cooperación).

Eslovacos: E2: clases de **conversaciones* (conversación). E8: en Brno tengo **___* mi hermano con **muchas experiencias* (mucho experiencia). E22: practiqué **deportes* (deporte). E81: quisiera dedicar **a *las observaciones* de varias obras (la observación). E113: sobre todo en **las *primarias* (primaria). E121: sufren de abusos y **acosos* (acoso). E124: En cuanto a **las artes*, nos dejaba expresar nuestros sentimientos (al arte). E151: no cree en **religiones* tanto (la religión). E174: conseguir este tipo de puesto me va a costar muchas horas

39 En la *Gramática didáctica* de Gómez Torrego (2011: 41) encontramos:

“Algunos sustantivos no animados se dejan acompañar indistintamente por determinativos y adjetivos masculinos y femeninos sin diferencias gramaticales ni semánticas, aunque puedan darse diferencias de registro o estilo”.

Desde nuestro punto de vista, el estilo también se puede tener en cuenta para decidir si una producción es idiosincrásica o no. Si la intención del aprendiz y el objetivo del texto no responden a un uso literario de la lengua, entonces entendemos el uso femenino de ‘mar’ como un error en este contexto.

40 En el caso del reconocimiento del número, ‘clase de conversación’ sería una producción correcta, frente a ‘clase de **conversaciones*’, que sería un error léxico por concretizar un nombre abstracto al usarlo en plural. Como ejemplos de errores de formación y concordancia tendríamos **conversaciones* (6.2.1.2), por un lado, y ‘tuvieron una **conversaciones*’ (6.2.2.2), por otro.

41 Por el contexto, se refiere a realizar actividad física. Por ello, ‘ejercicio’ en singular.

5 Errores léxicos

de **estudios* (estudio). E198: **De *las radios* o **de* la televisión muchas veces ya hemos oído que (En la radio).

Empezamos con la tendencia a usar en plural algunos nombres abstractos que no necesitan comunicar un significado concreto ni contable. Estos usos en plural a veces pueden causar ambigüedades que se resuelven a partir del contexto. Nos referimos, por ejemplo, a C69, ya que en español es posible ‘hacer ejercicios’ y ‘hacer ejercicio’. La diferencia está en el significado que el aprendiz quiere comunicar realmente. Sin embargo, con otros errores, no es posible usar el plural, ya que son palabras abstractas que no admiten el rasgo concreto o contable.

– Uso en singular de algunos nombres que pueden adquirir un rasgo colectivo o generalizador en plural:

Checos: C1: no tengo **un *problema* *___ hablar con los **otros* (problemas). C16: **alguno *verdura* (verduras). C67: Todo **el mueble* es de abedul (los muebles/el mobiliario). C69: Es una habitación bastante grande y bien iluminada, con **la *vista* a (vistas). C73: En la habitación **tambien* hay **estantería* (estanterías). C85: para que me quepa todo **el mueble* (el mobiliario). C128: para hacer **la *práctica* allí (unas prácticas). C129: hice **una práctica* en un **círculo* infantil (unas prácticas). C186: en la Universidad de Alcoy **___* cuyo objetivo consiste en hacer **la práctica* en AIJU (las prácticas).

Eslovacos: E8: he elegido español para **mi estudio* en **una* universidad de nombre (mis estudios). E66: cambiaría **el mueble* (el mobiliario). E94: **___* Moría de **gana* (ganancias). E155: al parecer por **discrepancia* por la relación (discrepancias). E157: noticias similares a éstas aparecen también en **el periódico* checo o eslovaco (en los periódicos). E179: si tuviera **dote* de mando (dotes). E180: o de **una* asistente de **venta* (ventas). E192: también realiza otras actividades: **estudio* de mercado, investigación de productos (estudios).

Otros errores son debidos a un uso en singular de aquellos nombres que en plural transmiten una idea de colectividad. La dificultad que encuentran los aprendices en estas palabras es la diferencia de sus rasgos; es decir, las nociones de sustantivo con rasgo concreto, abstracto, colectivo o generalizador, que deciden si la palabra debe ir en singular o en plural en estos contextos. En ciertos casos, incluso, no descartamos la interferencia de las LM, como en el uso singular de ‘mueble’ (*nábytek*, en checo, por ejemplo).

– Dificultad para usar nombres colectivos, por desconocer su comportamiento gramatical en relación al número:

Checos: C189: sin presencia de **___ *muchedumbres* (muchedumbre).

Eslovacos: No hay ejemplos.

En relación con la noción de colectividad, tenemos un error en el uso de un nombre colectivo en un aprendiz checo. Como comprobamos, se trata de un caso puntual que afecta al lexema ‘muchedumbre’ y que no se repite más.

– **Dudas ante aquellas expresiones que en español se han normalizado en singular o en plural y que los aprendices utilizan en singular o en plural por interferencia de su LM:**

Checos: C90: a **las páginas web* (la página). C95: es necesario **tenerla* en **condición* (condiciones). C112: sala de espera de **la *urgencia* (urgencias).

Eslovacos: E166: Probablemente, la población boliviana carece de **informaciones básicas* con relación a (información básica).

Otros errores se dan con determinadas palabras o expresiones que en español se han normalizado en singular o en plural, frente al número, a veces contrario, que poseen en su LM. Aquí no se trata tanto de un problema relacionado con la norma de la lengua, como una cuestión del uso más generalizado entre los hablantes nativos.

– **Confusiones con el uso en plural de algunos sustantivos que hacen referencia a alimentos de forma que adquieren el rasgo [+ contable]:**

Checos: C64: En el restaurante sirven **las *comidas* muy ricas (una comida muy rica). C82: empanada de **manzanas* (manzana).

Eslovacos: E100: papilla de **manzanas* (manzana). E135: porque **todas las comidas* tenían que dar* ___ a los soldados (toda la comida).

Encontramos otros errores por un uso en plural de algunos sustantivos que no necesitan expresarse como contables, esta vez relacionados con los alimentos. Aunque exista la forma plural de estos sustantivos, el problema está en que se convierten en contables de forma errónea.

– **Casos problemáticos de usos en singular o en plural aceptados por la normativa, pero que no responden a los usos más extendidos entre los hablantes⁴²:**

Checos: C38: En el liceo **me* siempre ayudó con **la *matématica* (las matemáticas).

Eslovacos: E1: **matématica* (matemáticas).

42 El conflicto entre lo que dicta la norma de la lengua y el uso que los hablantes hacen en su vida cotidiana aparece referido en el Capítulo 2.2.2 del Marco teórico dedicado al error y la norma lingüística.

5 Errores léxicos

Incluimos un apartado en el que recogemos un caso problemático de uso en singular aceptado por la normativa, pero que no refleja el uso mayoritario que hacen los hablantes. Estos ejemplos nos han causado algunas dudas en el momento de decidir si los consideráramos producciones idiosincrásicas o no, algo que justificamos al final de este punto dedicado al número como error léxico. Por ello, hemos optado por incluirlos en este apartado especial.

— Otros:

Checos: C118: y **a finales* de los estudios (al final). C156: las tortas de **Pascuas* (Pascua).

Eslovacos: E33: me gusta el mar, *___ playas y *___ **costas* (costa). E81: pasar allí dos días **en *el *fin* de octubre (finales). E151: en **Pascuas* y en Navidad (Pascua). E176: tener los fines de **semanas* libres (semana).

Por último, ofrecemos de nuevo algunos errores que requieren su propia clasificación y que comentamos al final.

Los errores léxicos relacionados con el reconocimiento del número vuelven a estar vinculados, en general, a las transferencias de la LM de los aprendices. Por un lado, tenemos las dificultades para captar los rasgos [abstracto] y [concreto] de algunas palabras, con una tendencia a usarlas en plural (C3, C12: **vocabularios*; C4: **Físicas*, **Químicas*; C43, E22: **deportes*; C83: de color **de *albaricoques*; E2: clases de **conversaciones*; E121: **acosos*; E124: **artes*; E151: no cree en **religiones* tanto), de manera que se concretizan. Asimismo, encontramos la tendencia contraria de usar en singular aquellos sustantivos que en plural adquieren el rasgo [colectivo] o un valor generalizador (C1: tener **problema*; C16: **verdura*; C67, C85, E66: **el mueble*; C69: **vista*; C73: **estantería*; C128, C129, C186: hacer **práctica*; E8, E192: **estudio*; E94: Moría de **gana*; E155: **discrepancia*; E157: **el periódico* checo o eslovaco; E179: **dote*; E180: **venta*). Respecto a los nombres que son colectivos, solo contamos con un caso de uso erróneo de **muchedumbres* (C189). Por otro lado, la transferencia de la LM se puede apreciar en el calco del uso singular o plural que la misma palabra tiene en checo o en eslovaco y que, sin embargo, no resulta habitual en español (C90: **páginas* web, de *stránky* en checo; C95: **tenerla* en **condición*, de *v kondici* en checo; C112: **urgencia*, de *pohotovost* en checo; E166: **informaciones*, de *informácie* en eslovaco).

En cuanto a los ejemplos relacionados con los alimentos, en ocasiones los aprendices los utilizan en plural de manera que acaban adquiriendo el rasgo [contable] por error (C64: sirven **las *comidas*; C82: empanada de **manzanas*; E100: papilla de **manzanas*; E135: **todas las comidas* tenían que dar* ___ a los soldados). De manera excepcional, hemos querido añadir un apartado especial dedicado a un caso problemático que, seguramente, sería motivo de discusión entre profesores de español⁴³. Se trata de aquellas

43 En Moreno Fernández (2000: 70) encontramos la siguiente reflexión:

“[...] a la hora de fijar los límites y características de unos usos lingüísticos, lo idóneo sería contar con toda la información posible sobre la realidad objetiva de tales usos, pero no siempre es así: no siempre se tiene

palabras cuyo uso más extendido entre los hablantes suele ser solo uno, a pesar de que la norma acepte indistintamente tanto la forma singular como la plural. En el caso de ‘matemáticas’, la *Fundéu*⁴⁴ recoge que:

Quando se trata del sustantivo que significa ‘ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones’, puede emplearse indistintamente en singular o en plural.

La misma idea también se contempla en el *DRAE* bajo la entrada de ‘matemático, ca’⁴⁵ en su acepción número 5, remarcando al final que se usa más en plural:

5. f. Ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones. U. m. en pl. con el mismo significado que en sing.

Si bien la norma permite ambos usos, pensamos que el más extendido, es decir, ‘matemáticas’, es el que puede decidir si ‘matemática’ (C38, E1) en singular se consideraría una producción quizás no completamente errónea, pero a lo mejor menos adecuada; algo que también podría ser objeto de debate. Otra posibilidad a tener en cuenta es que tanto en checo como en eslovaco *matematika* es una palabra singular, por lo que podría tratarse de una interferencia de la LM. En cualquier caso, ¿cuántos hablantes de español utilizan de manera espontánea ‘matemática’ en lugar de ‘matemáticas’⁴⁶? Si atendemos a los datos estadísticos del *Corpus de referencia del español actual* (CREA⁴⁷), encontramos que la entrada ‘matemática’ registra un total de 1317 casos, de los cuales 783 pertenecen a la variedad española peninsular. En cambio, la entrada ‘matemáticas’ ofrece un total de 2010 casos, con 1107 en la variedad peninsular. Si bien la diferencia numérica no es muy grande, finalmente decidimos incluir estos ejemplos aquí.

Por último, dentro de la categoría de ‘Otros’ hemos englobado algunos errores que no tienen cabida en los apartados anteriores. Algunas muestras: la concretización de ‘costa’ (E33) al usar esta palabra en plural; la confusión ‘Pascua’ – ‘Pascuas’ (C156, E151)

la información necesaria sobre la realidad objetiva; cuando esto ocurre, los profesores echan mano de sus conocimientos, recurren a la «realidad subjetiva», hasta donde llegue, situación que, más de una vez, ha dado lugar a interesantes intercambios de opiniones entre profesores de español cuya experiencia lingüística subjetiva no coincide”.

Encontramos muy acertadas sus palabras en relación con los errores seleccionados en este apartado y la posible discusión que podríamos llevar a cabo con otros profesores de español.

44 Entrada disponible en: <https://www.fundeu.es/consulta/matematica-o-matematicas-2568/> [Consulta: 14/1/2019].

45 Entrada en: <http://dle.rae.es/?id=ObS8ajk> [Consulta: 14/1/2019].

46 En el ámbito de la comunicación oral se nos ocurre la canción ‘Mi cama’ (2018) de la cantante colombiana Karol G: “[...] Eso te pasa por andar con dos/La matemática a ti te falló”. Enlace disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8-mloCL49vs> [Consulta: 27/9/2019].

47 Se pueden verificar todos los datos en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Consulta: 17/4/2019].

5 Errores léxicos

cuando los aprendices se refieren a la Semana Santa; las vacilaciones entre ‘fin’ – ‘final’ – ‘finales’ en alusión a períodos de tiempo (E81: **fin* de octubre) frente al límite de una actividad (C118: **a finales* de los estudios); o el error de número en la locución sustantiva ‘fines de semana’ (E176).

5.2.1.6 Conclusiones generales sobre los errores léxicos de forma

Después de analizar y comentar los errores léxicos de forma, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias no suponen un gran obstáculo a la hora de comunicar el mensaje. El interlocutor, sea profesor de español o no, dispone de las herramientas lingüísticas necesarias para reparar los errores sin que la comunicación se vea especialmente afectada. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en el reconocimiento del género y del número de los sustantivos. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Género como rasgo del nombre. 2-. Número como rasgo del nombre. 3-. Préstamos de otras lenguas. 4-. Formaciones no atestiguadas. 5-. Uso de un significante próximo en español. 6-. Préstamos del checo o del eslovaco.

Los errores indican que las principales dificultades se centran en los rasgos inherentes de los sustantivos. Comprobamos, además, que los aprendices eslovacos presentan unos porcentajes más elevados de errores (17,10 % para el género y 13,16 % para el número) que los checos en estos apartados (13,15 % y 11,85 %, respectivamente). En cambio, en las otras categorías, los porcentajes son muy similares para ambos grupos de LM, resultando a veces idénticos (7,46 % en los dos grupos para los préstamos de otras lenguas). A partir de los datos, destacamos la resistencia que presentan algunos errores léxicos de forma, incluso el último año de estudios. Entre los factores que impiden una mejor interiorización del comportamiento de los sustantivos en cuanto al género y al número se puede encontrar la transferencia de la LM, aunque no se deben descartar las interferencias intralingüísticas debidas al comportamiento de la lengua meta en determinadas estructuras. Sin embargo, cabe recordar que, en general, el aspecto formal ofrece menos resistencia para su adquisición, tal y como desarrollaremos en el Capítulo 5.3 dedicado a las implicaciones didácticas de los errores léxicos. Por ello, aunque en 3º todavía aparezcan algunos errores relacionados con los préstamos o las formaciones no atestiguadas, la tendencia es que estos vayan desapareciendo paulatinamente a medida que los aprendices avanzan en las etapas de su IL.

5.2.2 Errores léxicos de significado

En este apartado presentamos los errores léxicos de significado⁴⁸, es decir, aquellos que se relacionan con la semántica. En total, estos errores presentan 657 ocurrencias: 299 en aprendices checos y 358 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de significado:

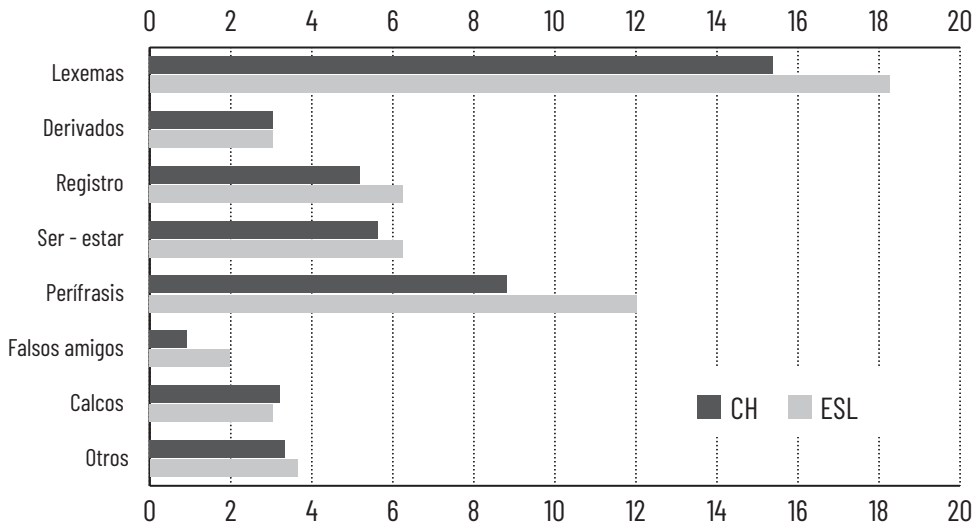


Gráfico 5: Errores de significado.

Al igual que en el apartado anterior, también aportamos una selección de los ejemplos extraídos de las redacciones analizadas.

5.2.2.1 Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto

Los errores por lexemas con semas comunes están relacionados con la elección entre palabras que pertenecen al mismo campo semántico, pero que, por determinadas restricciones, no son intercambiables. Estas restricciones pueden deberse a algún rasgo específico del vocablo, así como a la sintaxis del sintagma o de la oración. La dificultad radica en que algunas palabras comparten un núcleo de semas que son comunes, por lo que las opciones que eligen los aprendices no siempre serán correctas.

Los campos semánticos más afectados por esta dificultad son muy variados y la tarea de establecer alguna tipología se vuelve más compleja a medida que trabajamos con las muestras analizadas. Por ello, hemos optado por establecer tres grandes categorías

⁴⁸ Para clasificar los errores léxicos de significado hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas y las entradas de los diccionarios, además de Alonso Belmonte (2002), Demonte (2011), Fernández (1997: 69-76), Fernández Jódar (2007), Gutiérrez Araus (2007) y Levin (1993).

formadas, a su vez, por subcategorías de índole muy diversa. Las tres categorías principales son: **verbos**, **expresión y ámbitos léxicos**. Dentro de los **verbos** incluimos verbos de movimiento, de conocimiento, de percepción, de comunicación y de cambio de estado. En **expresión** encontramos expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimo, de cualidades y de la existencia. Los **ámbitos léxicos** recogen relaciones espaciales, relaciones temporales, ámbito académico, lenguaje, cognición, personas, partes del cuerpo, salud, alimentos y alojamiento. Por último, ofrecemos una cuarta categoría de **otros casos** que no se engloban en las clasificaciones anteriores. Los errores por lexemas con semas comunes son los más numerosos de nuestro análisis de errores léxicos.

VERBOS:

– Verbos de movimiento:

Checos: C16: Luego hemos **traído *alguno *verdura *a* bosque (llevado). C24: mi primo celebró su **18. cumpleaños *___* pues teníamos que **venir* (ir). C107: Buenos días. **Llego* a su consulta porque (Vengo). C112: al final de todo el médico me pidió un paquete de café y para la **emfermera* tuve que **traer *varias pralines* de chocolate (llevar). C117: iba de prisa a una de mis clases y no quería **venir* tarde (llegar). C139: el chico era forastero y por eso sabía que no podía **venir* a la casa de la chica (ir). C191: Pienso que ha **venido* el momento **cuando* debemos tomar precauciones (llegado, en sentido figurado).

Eslovacos: E18: fui a Praga. Viajamos **por *el* autobús **de* Brno **en* viernes y **llegamos *en* domingo (volvimos). **Pasamos* por la **cuidad* (Paseamos). E49: y al final **viene* a vivir con ella dejando **___* su familia atrás (va). E50: Catina **viene* al cuarto (va). Después de unos meses **viene* a llamarla (va, en sentido figurado). E98: **Pidió *la* hora al cirujano y **llegué* allí (fui). E149: Emiratos Árabes Unidos [...] los turistas que **vienen* a visitar estas regiones (van). E155: la mujer **huyó* de su marido (se alejó). E169: el comisario europeo que **vino* a Cuba (fue). E171: Luis Michel, comisario europeo, que **viene* a Cuba (va).

Los eventos de movimiento en español describen cómo las personas o las cosas cambian su lugar y su orientación en el espacio. Lejos de ser esta una cuestión puramente semántica, debemos tener en cuenta las construcciones léxico-sintácticas y la función que desempeñan las preposiciones para expresar el movimiento (Demonte, 2011). En su mayoría, los errores detectados se deben a una neutralización entre pares de oposiciones a partir de la trayectoria del movimiento (C117: no quería **venir* tarde), el origen de la dirección (E169: el comisario europeo que **vino* a Cuba) o la manera de moverse (E18: **Pasamos* por la **cuidad*), entre otros ejemplos. Asimismo, la distinción entre verbos de movimiento con una dirección inherente y verbos de manera de moverse (Levin, 1993) nos puede ayudar a clasificar las idiosincrasias encontradas⁴⁹. Los verbos más afectados son ‘ir’, ‘venir’, ‘llegar’, ‘volver’, ‘pasar’, ‘traer’ y ‘huir’.

49 Tanto en el trabajo de Demonte (2011) como en el de Levin (1993) aparecen descripciones y clasificaciones más detalladas sobre la complejidad de la expresión del movimiento en español a partir de una hipótesis construccionista con la que se supone que la sintaxis construye el significado. Para ampliar este punto remitimos a: <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es.lycc/files/dem-verbmov.pdf> [Consulta: 26/1/2019].

– Verbos de conocimiento:

Checos: C3: Podemos **enseñar* **en* la forma divertida (aprender). Unos juegos para **enseñar* **los vocabularios* (aprender). C7: Estudio español **por que* me gusta **estudiar* **los idiomas* (aprender). C8: Como todos **conocemos*, la vida **cambio* **nuestras planes* (sabemos). C11: quisiera **aprender* español **e inglés* en **___* escuela como profesora (enseñar). Y no **conozco* mucho por ejemplo los subjuntivos (domino). C161: porque no **sé* exactamente la historia del país (conozco).

Eslovacos: E20: estoy poco a poco **repitiendo* las cosas que aprendí (repasando).

Los errores que afectan a los verbos de conocimiento reflejan las confusiones entre los conceptos de ‘enseñar’ y ‘aprender’ (C3, C7, C11), posiblemente por interferencia de la LM de los aprendices, algo que también afecta a los verbos ‘conocer’, ‘saber’ y ‘dominar’ (C8, C11, C161), además de ‘repetir’ y ‘repasar’ (E20).

– Verbos de percepción:

Checos: C21: Puedo pasearme y **mirar* la naturaleza (observar). C85: Como puede **fijarse* a partir de la descripción (observarse).

Eslovacos: E83: **Escuché* mucho **de él* (He oído). E146: vi el video de mi primera comunión y **mirando* a todos nosotros (viéndonos).

Dentro de los verbos de percepción incluimos los que se relacionan con los sentidos. Tan solo contamos con algunos ejemplos que afectan a las diferencias entre ‘mirar’ – ‘ver’ – ‘fijarse’ – ‘observar’ (C21, C85, E146) y ‘escuchar’ – ‘oír’ (E83).

– Verbos de comunicación:

Checos: C52: Creo que este es el efecto que debería tener una serie de TV – no sólo divertirse, sino también **decir* algo importante (transmitir).

Eslovacos: E26: He **escrito* con mis amigos en una red social (chateado). E43: le **digo* mis secretos (cuento). E47: Esta película es **una* drama y **habla* sobre una chica (trata). E50: Mi película favorita [...] un drama romántico, **publicado* en el año 2010 (producido/ estrenado). E143: Mi relato **habla* sobre mi padre (trata). E188: El artículo nos **cuenta* que (explica).

Como verbos de comunicación clasificamos ‘decir’ – ‘transmitir’ (C52), ‘decir’ – ‘contar’ (E43), ‘escribir’ – ‘chatear’ (E26), ‘hablar’ – ‘tratar’ (E47, E143), ‘publicar’ – ‘estrenar’ (E50) y ‘contar’ – ‘explicar’ (E188), no siempre intercambiables en los contextos propuestos por los aprendices.

5 Errores léxicos

– Verbos de cambio de estado:

Checos: C50: un chico muy guapo **quien* había **sobrevivido* **el* osteosarcoma (había superado).

Eslovacos: E90: las bolitas se **vuelven* en polvo (convierten).

Apenas contamos con dos ejemplos de errores en verbos que expresan un cambio de estado: ‘superar’ una enfermedad (C50) y ‘volverse’ por ‘convertirse’ (E90).

EXPRESIÓN:

– Expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimo:

Checos: C3: No estoy **cierto* **en* *___ tiempos (segura). C53: Siempre hay una **excitación* entre ellos (tensión).

Eslovacos: E9: ya que **amaba* las lenguas (me encantaban). **Amo* la cultura (Me encanta). E19: y **amo* *___ deportes (me encantan). E29: **Amo* **a* andar (Me encanta). E33: pero no **prefiero* las playas con mucha gente (no me gustan). E91: por eso **amo* mi territorio (me encanta). E144: podría estar enojado y **reñir* sobre todo lo que pasó (quejarse). E171: dinero a Cuba para **apoyar* la isla (ayudar a).

De todos los ejemplos, destacamos algunas confusiones entre ‘cierto’ – ‘seguro’ (C3), ‘excitación’ – ‘tensión’ (C53), ‘preferir’ – ‘gustar’ (E33), ‘reñir’ – ‘quejarse’ (E144) y ‘apoyar’ – ‘ayudar’ (E171), así como el uso erróneo del verbo ‘amar’ (E9, E19, E29, E91) para expresar que algo les encanta, posiblemente por interferencia de la LM (*milovat*).

– Expresión de cualidades:

Checos: C1: pienso que *___ inglés es demasiado popular y yo querría aprender algo más **único* (original). C8: Mi historia **de* **Español* es un poco **difícil* porque quería estudiar inglés (complicada). C17: ya **es* frío (hace). C35: Es bastante delgada y más **pequeña* que yo (baja). C46: Anna es más **pequeña* que yo (baja). C55: el gerente **pasado* (anterior). C120: educación artística, física, lengua **nativa* (materna). C186: renovar los juguetes **retrasados* (anticuados). C187: muchas veces ni se acuerdan de su juguete **amado* (preferido).

Eslovacos: E2: son **las* personas abiertas, **vivas* con su temperamento (vivaces). E37: Tiene 20 años y es muy **pequeña* (baja). E52: **Madura* en un hogar (Se hace mayor). E53: tiene un final **desgraciado* (trágico). E56: La obra es relativamente **joven* (reciente). E71: con el guía **calificado* (cualificado). E107: todos los alumnos son **equivalentes* (iguales). E142: especialmente para **los* niños **muy* **jóvenes* (pequeños). E200: mientras que las plantas no requieren tanto espacio, son más **amigables* con el medio ambiente (respetuosas).

Los errores en la expresión de cualidades son muy variados y afectan, ante todo, a la elección de algunos adjetivos calificativos (C1: **único* por ‘original’; C8: **difícil* por ‘complicada’; E107: **equivalentes* por ‘iguales’; C186: **retrasados* por ‘anticuados’), entre otros, aunque también tenemos algún caso que afecta a los verbos (E52: **Madura* por ‘Se hace mayor’). Destacamos las dificultades para expresar la estatura de las personas (C35, C46: más **pequeña* que yo; E37: es muy **pequeña*), pudiendo confundir a un hablante nativo con la expresión de la edad.

– Expresión de la existencia:

Checos: C7: recordar todas las **excepciones* o las **excepciones* de las excepciones que **están* en español (hay). C26: **En* este fin de semana **se* ocurrió una fiesta (hubo/tuvo lugar). C65: Al lado del escritorio **hay* **una* cama de mi hermano (está). C71: A la derecha **es* un armario (hay). C74: la carrera que **es* cada año (se celebra). C77: ahora mismo **están* **las* sábanas con gatitos (hay). En nuestro cuarto **están* dos sillas (hay). C87: Detrás de la puerta **está* un ropero (hay). Debajo de la ventana **está* un perchero (hay). C139: pero a la vez **había* el padre (estaba).

Eslovacos: E2: los artículos **___* que no **hay* en mi lengua nativa (existen). E23: pero si **hay* la oportunidad **___* pasarlas en las montañas (existe). E62: A la derecha **de parte* de mi cama **está* una mesita (hay). En la otra esquina **están* dos armarios (hay). E66: a todo lo largo de la pared **están* armarios (hay). E72: arriba **está* **una* mapa (hay). A mi lado de la cama **está* una mesita (hay). En otra esquina **es* un armario (hay). E111: [sistema educativo] en el español **hay* también el bachillerato (existe). E128: no se ve bien que en una familia adinerada **esta* una chica pobre (haya).

Los errores relacionados con la expresión de la existencia afectan, en su mayoría, a los verbos ‘haber’, ‘estar’ y ‘existir’, dándose con más frecuencia en las descripciones y las localizaciones en el espacio. Esta noción suele causar algunas dificultades a los aprendices por varias razones: la primera, la interferencia de la LM, que cuenta con el mismo verbo para expresar estas relaciones (*být/byt*’); la segunda, las restricciones que se dan en español en función de si los objetos se entienden como tema o rema⁵⁰; es decir, si se trata de información conocida porque ya se ha mencionado antes o el emisor cree que el receptor ya la conoce (C65: Al lado del escritorio **hay* **una* cama de mi hermano), o si se trata de información nueva porque aparece por primera vez en el discurso o el emisor considera que el receptor no la conoce (E72: arriba **está* **una* mapa). Asimismo, debemos considerar las restricciones impuestas por el uso de los artículos determinados (C139: pero a la vez **había* el padre) e indeterminados (C87: Debajo de la ventana **está* un perchero), punto que ampliaremos en el Capítulo 6.2.3.

50 Para ampliar este punto hacemos referencia a Alonso Belmonte (2002) y su trabajo sobre el papel que adquieren las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras.

ÁMBITOS LÉXICOS:

— Relaciones espaciales:

Checos: C11: También me gusta España y quisiera **tambien* estudiar **aquí* y trabajar **aquí* (ahí/ahí). C65: mi dormitorio en casa de mis padres. **Aquí* tengo (Ahí). C73: hace mucho tiempo **cuando* escribí **allí* por **la* última vez (ahí). C77: Mi cuarto está **situado* **en* la calle (orientado). C87: a la izquierda de la puerta está **situado* **un* escritorio de mi hermano (colocado). C107: arde la garganta muchísimo y hay unas manchas **allí* (ahí). C143: le devolvió la cesta llena de latas de leche, galletas y **quien* hasta **unos dólares* depositó **allí* (ahí).

Eslovacos: E2: Soy de Nitra y **aquí* **estudí* en el instituto bilingüe (ahí). E21: Me gustan las vacaciones en el mar porque **aquí* estoy solo con mi familia (ahí). E92: en la parte **diestra* **en* el cuello (derecha).

El ámbito léxico de las relaciones espaciales se incluye en el marco de la correferencia⁵¹. Como podemos comprobar, la mayoría de los errores detectados afectan a la deixis espacial expresada, en este caso, a través de adverbios de lugar. En algunos casos la dificultad está en el uso de ‘aquí’ por ‘ahí’, como si el aprendiz trajera al marco presente lo que está alejado en el espacio (C11, C65, E2, E21), aunque también se da la opción contraria de alejar el objeto con el uso de ‘allí’ por ‘ahí’ (C73, C107, C143). Otras idiosincrasias relacionadas con el espacio tienen que ver con la orientación o la colocación de los objetos (C77, C87), así como la localización en un punto concreto (E92).

— Relaciones temporales:

Checos: C39: nuestra amistad **tarda* ya (dura). C43: y **lo* puede ser cualquier **tiempo* (momento). C49: **Por* **fin*, Rafa y Amaia hacen una pareja feliz (Al final). C74: al **fin* de las vacaciones (final). C80: El mejor **tiempo* para visitarlas (época). C88: siguiendo el plan de nuestro viaje, **el próximo* día vamos a descubrir (al día siguiente). C112: Todo ese trabajo **tardó* una hora (duró). C118: Creo que **en fin* no hay tanta diferencia (al final). C140: Llevar a los protagonistas **al* **fin* feliz (final). C141: con una sola mirada que **tardaba* solo un momento (duró).

Eslovacos: E19: ir **___* **siguientes* vacaciones (próximas). E47: pues al **fin* decide **decírsela* toda la verdad (final). E50: De **momento* **alguién* llama al teléfono y **os* dice que Pollo y Catina han tenido un accidente (repente). E55: quiere contar a sus hijos la historia del **tiempo* **cuando* **conoció* a su madre (época). E63: el lago que se llama Štrbské pleso, cerca del que podrían pasar **un tiempo* (un rato). E81: Al **fin* de mi visita (final). E86: tenemos que esforzarnos hasta el **fin* (final). E131: Sus padres van a revelar su secreto. Pero **por*

51 En Fernández (1997: 223–227) encontramos un apartado de errores discursivos agrupados bajo el epígrafe de correferencia, especialmente para aquellos que afectan a las relaciones anafóricas y deícticas del texto. Se pueden consultar más ejemplos en las páginas referidas.

fin, la autora nos muestra que (al final). E136: de un hombre, marido, padre y hermano que **llevó* 5 años escondido en el desván (pasó). E144: me gusta el **fin* de la carta (final).

Los errores en el ámbito de las relaciones temporales reflejan algunas dificultades clásicas entre los aprendices, como el uso del verbo ‘tardar’ por ‘durar’ (C39, C112, C141) o los problemas para definir la perspectiva de un suceso en el tiempo (C88, E50). Asimismo, se aprecian ciertas dudas con el uso del vocablo ‘tiempo’ en lugar de ‘momento’, ‘rato’ o ‘época’ (C43, C80, E63). Además, hemos incluido en esta subcategoría un error que se da con frecuencia tanto en la expresión oral como en la escrita: el uso no siempre intercambiable de ‘por fin’, ‘al fin’, ‘fin’ y ‘final’.

Para un hablante nativo puede ser confuso o ambiguo el uso de expresiones como ‘por fin’ o ‘al fin’, que tienen un matiz de esperanza o de expectativa para que algo se cumpla, si lo que el aprendiz quiere transmitir es el punto final de una acción (C49, E47). En otros casos, el uso de ‘fin’ puede confundirse por el de algún objetivo o meta, cuando, por el contexto, el aprendiz se refiere al punto final (C74, C140, E81, E144).

– **Ámbito académico:**

Checos: C2: Mis objetivos para este curso son [...] **lección* de **la* filosofía (asignatura). [...] **lección* sobre cómo escribir correctamente (asignatura). Me **mucho* gusta la **lección* de **la* **historia* de España (asignatura). C77: materiales de **__* **escuela* (facultad). C169: al terminar **la escuela* (la universidad). C173: me gustaban varias asignaturas que **tomaba* en el **Instituto* (cursé).

Eslovacos: E3: no tengo que poner **__* mi diccionario **a* cada **curso* (clase). E8: bachillerato de **grado* B1 (nivel). E17: no todos estudian **la misma* **level* de **lenguaje* (lengua). E26: finalmente no estuve en el **colegio* (facultad). [...] materiales de **__* **esquela* (universidad). E28: he estudiado para la **escuela* (universidad). E37: Mi amiga y yo **__* **conocemos* en la **escuela* hace aproximadamente 5 años (instituto). E97: pero no me pareció nada grave o serio y fui a la **escuela* (facultad). **Pasó* todo el día en la **escuela* (facultad). E105: la forma de **la* **examinación* del **material* (materia).

Los errores relacionados con el ámbito académico reflejan, una vez más, la influencia de la LM, especialmente en el uso de ‘escuela’ (C77, C169, E26, E28, E37, E97) para referirse a un nivel superior de enseñanza, tanto si se trata del instituto, como de la universidad. En español ‘escuela’ o ‘colegio’ se asocian a las primeras etapas educativas de enseñanza primaria, mientras que en checo y en eslovaco son palabras que se usan a lo largo de todas las etapas educativas (*škola*) añadiendo un adjetivo que defina el tipo concreto: *střední/středná* para la educación secundaria y *vysoká* para la educación superior universitaria. Además, encontramos algunas confusiones puntuales entre ‘lección’ o ‘curso’, que en ocasiones se utilizan en lugar de ‘asignatura’ o ‘clase’ (C2, E3), así como de otros vocablos: ‘tomar’ – ‘cursar’ (C173), ‘grado’ – ‘nivel’ (E8), ‘lenguaje’ – ‘lengua’ (E17) y ‘material’ – ‘materia’ (E105).

5 Errores léxicos

– Lenguaje:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E11: será más fácil tener **los *discursos* sobre **la* literatura (conversaciones). E50: termina con **una habla* de Hache (unas palabras). E156: En el primer **anuncio* se habla (texto).

Los errores relacionados con el ámbito del lenguaje son muy escasos. Apenas ofrece tres ejemplos en los que los aprendices, en este caso eslovacos, utilizan ‘discursos’ por ‘conversaciones’ (E11), ‘habla’ en vez de ‘palabras’ (E50) y ‘anuncio’ en lugar de ‘texto’ (E156).

– Cognición:

Checos: C139: el padre **llegó a saber* que el chico no era un chico malo (descubrió). C161: **en* la hora de leer los artículos sobre el separatismo boliviano **acabé* de pensarlo **___* porque este caso no es **lo* mismo **como* Cataluña (dejé).

Eslovacos: E20: cambiar su **vista *a* la vida (visión). E52: Al final **llegamos *a conocimiento* que la mujer enferma es Daisy (descubrimos). E158: Los gitanos son gente con **el *pensamiento* diferente (mentalidad).

En el subapartado de la cognición incluimos tan solo cinco errores léxicos relacionados con el ámbito del pensamiento. Por ejemplo, encontramos las expresiones ‘llegar a saber’ o ‘llegar a conocer’ para expresar el descubrimiento de alguna situación (C139, E120), así como la confusión ‘vista’ por ‘visión’ (E20) o ‘pensamiento’ por ‘mentalidad’ (E158). En otro caso, la dificultad detectada puede deberse al significado del verbo que acompaña al lexema en cuestión (C161: **en* la hora de leer los artículos sobre el separatismo boliviano **acabé* de pensarlo **___* porque este caso no es **lo* mismo **como* Cataluña). No es lo mismo acabar de pensar algo, en el sentido de llegar hasta una conclusión final, que lo que, suponemos, el aprendiz quiere expresar, que es abandonar o dejar ese pensamiento sin concluirlo, posiblemente por la elección del verbo ‘acabar’ en lugar de ‘dejar’ (*ukončit*)⁵².

– Personas:

Checos: C1: no tengo **un *problema *___* hablar con los **otros* (demás). C4: Me llamo K., pero prefiero cuando me **diciéron* Rain (llaman). C30: **En* el otro día **yo con mi amigo* visitamos **___* sus parientes (novio, por el contexto). C31: Pero las vacaciones en verano en la montaña pueden estar **buena *cuándo *hombres* hacen **las* rutas turísticas (la gente).

52 Precisamente comentamos las dificultades de esta elección en el Capítulo 2.1.2, dedicado al Análisis de Errores (AE), cuando nos referimos a los enunciados bien formados superficialmente, pero que esconden una oración idiosincrásica encubierta. Aquí tendríamos otro ejemplo.

C34: Mi mejor amiga **es* Iveta (se llama). C36: Mi mejor amiga **es* Carol (se llama). C47: **Tiene* gafas (lleva). C184: No pienso que sea bueno darles a los niños muchísimos juguetes. Esos **chicos* y **chicas* no parecen ser más felices (niños y niñas).

Eslovacos: E43: Es un **hombre* bastante alto (chico, por el contexto). E44: la ropa que **viste* (lleva). E51: El argumento se **concentra* en dos **personas* (personajes). E56: describe la vida del **héroe* principal (protagonista). E143: Mi padre **___* como otros **chicos* pequeños **___* deseaba (niños). E149: o **vestirse* un tipo de ropa (llevar, ponerse). E153: maltrato entre **los* **noviazgos* (dos novios). E198: La primera justificación me parece válida porque somos **gente* (personas).

En el ámbito de las personas aparecen algunos usos erróneos de lexemas que aluden a las relaciones sentimentales, como ‘amigo’ por ‘novio’ (C30), o bien, de expresiones que denotan una edad determinada, como ‘chico’ por ‘niño’ (C184, E143) o incluso, de ‘hombre’ por ‘chico’ (E43). También incluimos algunos errores comunes en la descripción de la ropa o de los accesorios, como el uso del verbo ‘tener’ y ‘vestir’ en lugar de ‘llevar’ (C47, E44, E149). Además, detectamos cierta dificultad en la presentación de personas, de nuevo en relación con la correferencia, utilizando el verbo ‘ser’ en lugar de ‘llamarse’ (C34, C36), así como la elección de ‘personas’ por ‘personajes’ (E51) o de ‘héroe’ por ‘protagonista’ (E56). También, ofrecemos algunos ejemplos de vacilaciones puntuales ante el uso de lexemas como ‘otros’ por ‘demás’ (C1), ‘decir’ por ‘llamar’ (C4), ‘hombres’ por ‘la gente’ (C31), ‘noviazgos’ por ‘novios’ (E153) o ‘gente’ por ‘personas’ (E198).

– Partes del cuerpo:

Checos: C113: problemas con los oídos, exactamente con mi **oreja* derecha (oído).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Para las partes del cuerpo tan solo aportamos un ejemplo de un aprendiz checo que utiliza ‘oreja’ cuando se refiere a la parte interna del oído (C113).

– Salud:

Checos: C59: **Come* muchos somníferos (toma). C107: El termómetro **enseñó* 38 grados (marcaba). C110: La enfermedad que cogí **llevaba* varios síntomas (tenía). C114: me **aflojaron* la nariz (aliviaron).

Eslovacos: E44: A veces se **emboracha* mucho y después todos deben **cuidarse* de ella (ocuparse). E96: He decidido **a* visitarle porque **estoy* toda esta semana con una fiebre alta (llevo). E100: **siento* **la* **alergia* a las manzanas (tengo alergia). E104: Era una **examinación* para descubrir **alérgias* (prueba).

5 Errores léxicos

La mayoría de los errores léxicos dentro del ámbito de la salud se refieren a la expresión de síntomas (C110, C114, E96, E100) o a algunos usos incorrectos de otros lexemas variados. Por ejemplo: el verbo ‘comer’ por ‘tomar’ algún medicamento (C59), ‘enseñar’ por ‘marcar’ los grados de temperatura (C107), ‘cuidarse’ por ‘ocuparse de alguien’ (E44), ‘estar’ por ‘llevar una semana con fiebre’ (E96), así como ‘examinación’ por ‘pruebas médicas’ (E104).

– Alimentos:

Checos: C23: También me gusta nadar y descubrir el mundo de *___ **pescados* (peces).

Eslovacos: E21: buscar **hongos* (setas). E129: ganándose la vida con **los peces* que venden (el pescado).

En el caso de los alimentos solo tenemos tres ejemplos: el uso de ‘hongos’ por ‘setas’ (E21) y las vacilaciones ante ‘pescado’ y ‘peces’ (C23, E129).

– Alojamiento:

Checos: C41: **vive* conmigo en la misma habitación (comparte). C63: **vivimos* juntas en una habitación (compartimos). ¡Qué bien **se vive* en nuestra habitación! (se está). C69: la habitación *, en la que **vivo* aquí (estoy). C77: la habitación parece fría y muy oscura, pero en ella **vivimos* dos chicas (dormimos).

Eslovacos: E42: **vivimos* en una habitación (compartimos). E70: vale la pena **vivir* en este dormitorio (estar alojada).

En ocasiones los aprendices demuestran dificultades para diferenciar los significados de vivir en algún lugar de forma permanente y de compartir alojamiento (C41, C63, C69, C77, E42, E70). En español, en un contexto de estudiantes universitarios que viven fuera de su hogar, se utiliza con frecuencia ‘compartir’ piso o habitación, o ‘estar alojado/a’ en una residencia, dando a entender que se trata de una estancia temporal; mientras que ‘vivir’ implica una estancia permanente o habitual, en general asociada al hogar familiar.

– Otros:

Checos: C25: me gusta *___ **tiempo* **caliente* (clima). C26: tuve un torneo de floorball con mi equipo. **Nos* ganamos 2 **juegos* de 3 (partidos). C30: **Era* muy buena la **reunión* (el encuentro). C33: En verano **absolutamente* prefiero ir a la playa (definitivamente). C35: Es bastante delgada y más **pequeña* que yo (baja). C49: En **el cuarto* está también Rafa (la sala). C70: Si visitan Moravia, no **tienen que* olvidarse **a* degustar el aguardiente de ciruelas (deben). C85: tengo el escritorio, sobre el que a veces pongo el **piano* (tecla-

do). C117: iba de prisa a una de mis clases y no quería *venir tarde (llegar). C139: Las obras románticas tenían un *escantillón común (patrón).

Eslovacos: E14: tengo *escasezes en la gramática (carencias). E19: y *amo *___ deportes (me encantan). E48: *gracias a su torpeza Víctor incendia (a causa de). E50: roba el dinero de *las bolsas de *___ mujeres (bolsos). E59: *Excepto *a *las Tatras (Además de). E68: algunas *decoraciones pequeñas (adornos). E70: el *pago es más alto (precio). E118: los padres *hay que enseñar (tienen). E178: Sé imaginar mi futuro *labor así, porque *excepto del trabajo, conocí gente nueva (además). E191: *juguetes de mesa (juegos).

Como hemos mencionado al principio de este apartado, dentro de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables contamos con una serie de ejemplos bastante heterogéneos que hemos englobado en una categoría aparte. Estos errores afectan, principalmente, a sustantivos (C25, C26, C30, C35, C49, C85, C139, E14, E50, E70, E191); verbos (C117, E19); perífrasis verbales (C70, E118); adverbios (C33, E178) y locuciones (E48, E59, E178).

Los errores por lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el mismo contexto se deben, en general, a algunas características de la organización semántica del español (Fernández, 1997: 73), como la posibilidad de que dos o más lexemas se alternen en unos contextos y, en cambio, sean incompatibles en otros o bien, la diferente cobertura sémica entre pares de lexemas, entre otros rasgos. Desde el punto de vista de la IL, lo que más nos interesa es que estos errores nos ayudan a entender mejor de qué manera procesan el léxico los aprendices y cuáles son las estrategias que entran en juego. Fernández (*ibid.*) recoge las siguientes que, a su vez, complementamos con ejemplos de nuestro análisis:

- uso de un lexema por otro, por analogía con los casos en los que pueden alternar los dos:

expresión de esperanza frente al límite de una situación ('por fin' - 'al final'):
C49: *Por *fin, Rafa y Amaia hacen una pareja feliz (Al final).

- aplicación en español de los semas que posee el lexema equivalente en la LM:

diferencias entre 'pequeño' por edad o tamaño y 'bajo' de estatura:
C35: Es bastante delgada y más *pequeña que yo (baja). Del checo *malá*.

- cruces sémicos entre pares de oposiciones que mantienen entre sí alguna relación:

verbos de movimiento ('ir' - 'venir' - 'llegar'):
C117: iba de prisa a una de mis clases y no quería *venir tarde (llegar).

5 Errores léxicos

– traducción literal:

expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimo ('amar' – 'encantar'): E19: y **amo* *___ deportes (me encantan). Del eslovaco *milovat*'.

– interferencias de registros:

lenguaje especializado ('escantillón' – 'patrón):

C139: Las obras románticas tenían un **escantillón* común (patrón).

5.2.2.2 Cambios entre derivados de la misma raíz

Los errores por cambios entre derivados reflejan las confusiones de los estudiantes cuando quieren utilizar lexemas que comparten la misma raíz.

Checos: C11: español **fue* la lengua **secundaria* (segunda). C20: días **calientes* (cálidos). C48: poco a poco se **concilian* (reconcilian). C55: le pega fuertemente con un bate y le **cierra* en un almacén (encierra). C77: Mi **escritor* está situado (escritorio). C92: Así que **seguramente* no puedo omitir las obras de Andy Warhol (seguro). C95: es una actividad muy **agotada* (agotadora). C101: tenemos que tener bastante **esfuerzo* (fuerza). C104: subir cien **escaleras* (escalones). C119: esta cuestión de ser **obligada* la educación infantil (obligatoria).

Eslovacos: E40: Tiene los ojos azules y su **risa* es muy amable (sonrisa). E50: Da un **puño* al chico (puñetazo). E51: El argumento se **concentra* en dos **personas* (centra). E56: **Concluye* *___ todos los miembros de la esfera artística (Incluye). E65: hay muchas cosas **valorables* (valiosas). E149: la gente es **obligatoria* *___ seguir y obedecer las normas (obligada). E171: **Se hace la reanudación* de la cooperación, que es el **objeto* de Luis Michel (objetivo). E175: pienso que un buen jefe siempre se **sienta* **compasible* (compasivo). E178: No me gustaría hacer este tipo de **intérprete* (interpretación). E194: Pero me **recuerdo* de que (acuerdo).

En líneas generales, la mayoría de estos errores se deben a una modificación de los afijos, aunque también podríamos aludir a la confusión de los papeles semánticos de estos lexemas. En cuanto a los afijos, tenemos varias posibilidades: desde la presencia innecesaria del prefijo (E51: **sa* **concentra* por 'se centra') a su ausencia (C48: **concilian* por 'reconcilian'; C55: **cierra* por 'encierra'; E40: **risa* por 'sonrisa') o bien, hasta su modificación (E56: **concluye* por 'incluye'). En cuanto a los sufijos, encontramos su uso innecesario (C92: **seguramente* por 'seguro'), su ausencia (E50: **puño* por 'puñetazo'; E171: **objeto* por 'objetivo') o también, su modificación (C104: **escaleras* por 'escalones').

Además, destacamos la confusión entre formas que presentan ciertas restricciones sintácticas (E194: 'acordarse de' y 'recordar') o la confusión entre formas dentro de una

misma categoría gramatical (C11: **segundaria* por ‘segunda’; C20: **calientes* por ‘cálidos’; C77: **escritor* por ‘escritorio’; C101: **esfuerzo* por ‘fuerza’; C119: **especificados* por ‘específicos’; E65: **valorables* por ‘valiosas’; E178: **intérprete* por ‘interpretación’). También, otra de las dificultades de los aprendices es la confusión entre aquellas formas de participio que se utilizan (C95: **agotada*; C119: **obligada*) en lugar del adjetivo deverbal (‘agotadora’; ‘obligatoria’) o a la inversa (E149: la gente **es *obligatoria*).

Asimismo, no descartamos establecer cierta conexión entre estos errores y algunas confusiones entre los papeles semánticos que pueden desempeñar los lexemas. Tenemos presente el caso de E175: **compasible*, como digno de compasión (Beneficiario) frente a ‘compasivo’, como el que siente compasión y la manifiesta (Experimentador). Sin pretender que esta sea la única explicación a este tipo de error, consideramos que valdría la pena profundizar un poco más en este aspecto en las clases de español como LE para que los aprendices capten las diferencias de matiz.

5.2.2.3 Registro no apropiado a la situación

Los errores por un registro no apropiado están relacionados con el uso de cultismos inesperados, coloquialismos y aquellos rasgos típicos de la oralidad.

Checos: C4: *¿Y *sabes *que?* (X). C10: La razón **por qué* estudio español es muy simple, **es que* me encantan las lenguas extranjeras (X). C17: **Pero bueno*, ya **es frío* (X). C18: **profes* (profesores). C22: con mi **papá* y mi **hermanita* menor (padre/hermana). C35: Tiene **la *pinta* de china (aspecto). C46: **cca* (aprox.). C62: de carne, verdura o **lo que sea* (de otros alimentos). C63: **Yo y mi mejor amiga* (Mi mejor amiga y yo). C111: porque **madre mía...* (X).

Eslovacos: E2: **Hola!* (X). E12: **Estimados desconocidos que ahora están leyendo este texto* (X). E24: me quedé en la **resi* (residencia). E36: como si fuera mi **mamá* (madre). E42: en un **momentito* (momento). E53: **muuuuuuy* triste (muy). E54: un típico **empollón* que **___* sabe todo (estudioso). E62: **jejeje* (X). E176: A alguien le importa ganar **buena pasta* (mucho dinero). E197: lo **súper-moderno* (moderno).

Empezamos con dos cultismos inesperados en las muestras analizadas. En uno de los textos encontramos un encabezamiento más bien típico de la correspondencia formal que no tiene lugar en las redacciones que hemos pedido para Jazykový seminář I-VI (E12: **Estimados desconocidos que ahora están leyendo este texto*). Otro error por uso de expresión culta sería el uso de la abreviatura **cca*. (C46), que se suele encontrar en la bibliografía científica para expresar la falta de certeza ante un valor. Como apreciamos, pues, las expresiones cultas son apenas unas pocas si las comparamos con los errores por un registro coloquial, mucho más numerosos.

Los errores más abundantes son los que denotan un discurso mucho más relajado; es decir, todas aquellas muestras propias de la oralidad, más espontánea y expresiva que

la escritura, y que tampoco se considerarían adecuadas a la situación comunicativa⁵³. Como ejemplos, hallamos onomatopeyas (E62: *jejeje); algunas palabras apocopadas (C18: *profes; E24: *resi); el uso de diminutivos (C22: *hermanita; E42: *momentito) o, incluso, de interjecciones (C111: *madre mía; E53: *muuuuuy).

Otros errores cumplen con las funciones fática y apelativa del lenguaje a través de fórmulas propias del registro coloquial. Sería el caso de algunos saludos (E2: *Hola!); ciertas apelaciones (C4: *¿Y sabes *que?); muletillas (C17: *Pero bueno); algunos vocablos procedentes de jerga o argot, como (E176: *pasta), o bien, otros coloquialismos (C35: *pinta de china; E54: *empollón; E197: *súper-moderno). También destacamos algunas expresiones que pertenecen al ámbito familiar (C22: *papá; E36: *mamá⁵⁴), así como las que muestran un código poco elaborado (C62: *lo que sea), muy habituales en el discurso oral de hablantes nativos. Asimismo, hemos considerado otros errores a partir de algunas cuestiones pragmáticas, como el orden de los interlocutores en el discurso (C63: *Yo y mi mejor amiga) o el uso de 'es que' que, en general, se usa para introducir excusas o justificaciones con cierto matiz de disculpa, no tanto para explicaciones de tipo neutro (C10).

Los errores por registro son los que nos han resultado más *chocantes*, en el sentido de que, como nativos, no estamos acostumbrados a que los aprendices de español se comuniquen de esta forma tan coloquial, sobre todo por escrito. Si bien en número (5,18 % en aprendices checos y 6,25 % en aprendices eslovacos) estos errores no son tan representativos como otro tipo de idiosincrasias, los ejemplos demuestran cierta falta de dominio del código. Quizás, de forma errónea, los estudiantes asocian esta manera de expresarse con poseer un nivel avanzado de español o, simplemente, quieren demostrar su experiencia en contextos de habla hispana con hablantes nativos. Sea como sea, los aprendices deben tener claro que saber español es mucho más que dominar los artículos o el subjuntivo; también implica saber cómo dirigirse de forma oral (o escrita) a sus interlocutores respetando todos los parámetros de la situación comunicativa. Es más, en las clases de español, cuando comentamos este tipo de errores, solemos pedirles a los aprendices que imaginen la misma situación, con las expresiones equivalentes en checo o en eslovaco, y les preguntamos si también entregarían un texto escrito así o si serían capaces de dirigirse a un profesor de esa forma. El impacto que sienten les da una respuesta inmediata.

53 A partir de lo que hemos explicado en el Capítulo 3.1, sobre la tipología textual y los temas de las redacciones, queda claro que las idiosincrasias referidas a continuación no concuerdan con el objetivo ni el contexto comunicativo de los textos.

54 Expresiones de este tipo no son habituales fuera del ámbito familiar en la variedad española peninsular. La única situación comunicativa que se nos ocurre en la que su uso podría darse sería en el caso de que los interlocutores, o al menos uno de ellos, fueran niños pequeños. Con interlocutores adultos, no sería habitual utilizar estas expresiones, al contrario de lo que sucede en las variedades hispanoamericanas. Sin embargo, tal y como expusimos en los Capítulos 2.2.2 y 2.2.5 del Marco teórico, corregimos y evaluamos los errores a partir de la variedad española peninsular teniendo en cuenta, además, el componente pragmático de la lengua.

5.2.2.4 Ser-estar

Los errores relacionados con las diferencias entre ‘ser’ y ‘estar’ se han considerado, tradicionalmente, como una de las dificultades típicas entre aprendices extranjeros de español (Fernández, 1997: 73; Fernández Jódar, 2007: 81; Gutiérrez Araus, 2007: 99). A partir de los ejemplos encontrados, tales errores se centran en unas estructuras muy concretas. Nos referimos a la combinación de estos verbos con adjetivos o con algún atributo en forma de sintagma, a los usos predicativos para indicar lugar y a las estructuras pasivas.

– Uso copulativo de ‘ser’ o ‘estar’ + adjetivo:

Checos: C2: la conversación me falta mejorar y **está* muy difícil para mí (es). C49: con su padre, que **es* muy orgulloso **por* ser vasco (está). C58: Todo el **film* **está* oscuro (es). C65: Mi escritorio **es* más limpio (está). C68: y **son* acostumbradas (están). C70: Praga **es* llena (está). C83: que **soy* un poquito obsesionada (estoy). C110: Y como **era* irritado (estaba). C117: **era* forzado a someterme (estaba). C137: **está* obvio que (es).

Eslovacos: E42: ahora **estamos* adultas (somos). E57: el casco antiguo **es* lleno (está). Lugares que **son* apuntados (están). E62: **es* amueblada (está). E91: Mi territorio **está* muy complicado (es). E96: la tos actualmente **está* seca (es). E152: la vida cotidiana **es* llenísima de (está). E171: Cuba restablece la cooperación con España y Bélgica, pero **está* muy probable que (es). E180: Pero **estoy* consciente de que a las altas posiciones se llega poco a poco (soy). E184: capacidad de aprender cosas nuevas y **ser* dispuesto a resolver (estar).

Tenemos casos problemáticos de combinación de los verbos con adjetivos, el error más habitual dentro de esta categoría. Encontramos dos tendencias: una, adjetivos que requieren el verbo ‘ser’ (C2, C58, C137, E42, E91, E96, E180); otra, adjetivos que requieren el verbo ‘estar’ (C49, C65, C68, C70, C83, C110, C117, E57, E62, E152, E184). Comprobamos, pues, que el uso incorrecto de ‘ser’ con adjetivos resulta más problemático para los aprendices que el uso de ‘estar’.

– ‘Ser’ con un atributo SN:

Checos: C115: no estoy segura **___* que **esté* **una* culpa (sea).

Eslovacos: No hay ejemplos.

– ‘Estar’ con un atributo SPrep:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E131: van a **ser* **___* contra **___* su relación (estar). E145: no había **sido* de acuerdo (estado).

5 Errores léxicos

– ‘Estar’ con un atributo SAdv:

Checos: C69: No **es* tan mal (está). C95: si el tránsito de la sangre **es* bien (está).

Eslovacos: E54: el gráfico **es* muy bien (está). E128: no creo que la novela **sea* mal (esté). E179: Pienso que no **sería* mal si el jefe **saldría* a tomar una cerveza (estaría).

– Uso predicativo de ‘ser’ o ‘estar’ para indicar lugar:

Checos: C15: He **sido* en la montaña solo dos veces (estado). C141: porque no podía **ser* con su amor (estar).

Eslovacos: E1: donde estudié **antes* el foco **era* en diferentes cosas (estaba). E10: cuando **era* en el instituto (estaba). E16: que todavía no **es* tan cerca (está). E27: El año pasado **fue* allí (estuve). E107: La diferencia entre España y Eslovaquia **es* en el estilo (está).

En estos apartados ofrecemos algunos usos erróneos en combinación con sintagmas nominales, preposicionales y adverbiales (C115: no estoy segura **___* que **esté* **una* culpa; E131: van a **ser* **___* contra; E145: no había **sido* de acuerdo; C69: No **es* tan mal; C95: si el tránsito de la sangre **es* bien; E54: el gráfico **es* muy bien; E128: no creo que la novela **sea* mal; E179: no **sería* mal si el jefe); así como los usos predicativos de los verbos para indicar lugar (C15: He **sido* en la montaña solo dos veces; C141: no podía **ser* con su amor; E1: el foco **era* en; E10: cuando **era* en el instituto; E16: no **es* tan cerca; E27: **fue* allí; E107: La diferencia [...] **es* en el estilo).

– Estructuras pasivas con ‘ser’ o ‘estar’:

Checos: C56: La serie **es* basada (está). C57: El equipo de los guardianes de la galaxia **es* **formada* por (está). C100: Es evidente que **es* dividido en dos hemisferios (está). C139: Esta era **es* caracterizada (está).

Eslovacos: E52: aunque no **es* basada en **___* hecho real (está). E74: **Los* paredes **son* pintadas (están). E88: dependiendo de la cantidad de agua que **esté* absorbida (sea). E113: como les debería **estar* ofrecida (ser). E142: una niña **joven* de nueve años separada de su madre y **___* hermanos **está* colocada con otros niños en un patio (es). E151: el comportamiento de la gente **es* muy **infuido* (está). E165: Todo el pensamiento autonomista provino del modelo boliviano que **era* basado en (estaba). E169: unos 55 presos políticos que seguían **siendo* encarcelados (estando). E184: tengo **el* trabajo que me encanta y que **es* bien pagado (está).

Por último, contamos con algunos ejemplos erróneos de estructuras pasivas⁵⁵, tanto de acción con el verbo ‘ser’ (E74, E142), como de resultado con el verbo ‘estar’ (C56, C57, C100, C139, E52, E88, E113, E151, E165, E169, E184).

Tal y como hemos planteado al inicio de este apartado, los errores relacionados con las diferencias entre ‘ser’ y ‘estar’ se han considerado, tradicionalmente, como una de las dificultades típicas entre aprendices extranjeros de español A pesar de ello, con los datos de nuestro análisis, encontramos la realidad de que estos errores tienen una incidencia menor en comparación con otros errores léxicos. Si recuperamos algunos de los datos ya presentados, el uso de lexemas con semas comunes suponen un total de 101 y de 120 ocurrencias, respectivamente, así como el uso de perífrasis, a las que nos dedicaremos en el punto siguiente, con un total de 58 y de 79 ocurrencias, también respectivamente. Así, esto nos indica que la diferencia entre ‘ser’ y ‘estar’ no es la mayor de las dificultades léxicas que pueden tener los aprendices, si bien su tendencia es que estos errores sigan apareciendo en etapas más avanzadas de la IL, al menos en nuestro caso. A medida que avanza el aprendizaje, comprobamos que los errores léxicos por los usos de ‘ser’ y ‘estar’ no desaparecen completamente, lo que demuestra que esta es una de las áreas con un peligro potencial de fosilización⁵⁶.

Por todo ello, consideramos básico trabajar en el aula con los verbos ‘ser’ y ‘estar’ de manera que se combine la descripción de sus funciones semánticas y la descripción más formal o de índole gramatical. Como hemos mencionado, estos errores no son de los más numerosos en el análisis de las idiosincrasias semánticas; aun así, los ejemplos muestran algunas vacilaciones ante el comportamiento de estos verbos, sobre todo en determinados contextos gramaticales: su aparición junto a sustantivos, adjetivos, participios, adverbios o grupos prepositivos, al igual que las construcciones pasivas. También, desde el punto de vista de los aspectos semánticos, es necesario trabajar los valores de cualidad, localización o estado que pueden aportar al enunciado, así como las diferencias semánticas de los atributos adjetivos, en función de si aparecen con ‘ser’ o con ‘estar’.

5.2.2.5 Perífrasis

Las perífrasis, entendidas como errores léxicos semánticos, son las explicaciones que emplean los aprendices cuando no conocen un lexema concreto o se sienten inseguros ante su elección. En estos casos se activan una serie de recursos y estrategias para suplir la falta de esa palabra concreta, tal y como apreciamos en los errores encontrados. Los errores por perífrasis, junto a los lexemas con semas comunes pero no intercambiables, son los errores más numerosos de todo nuestro análisis, si nos referimos al componente léxico de las muestras escritas.

55 Hemos consultado el capítulo dedicado a ser, estar y los verbos de cambio de estado en Gutiérrez Araus (2007: 99–114) por centrarse en los problemas fundamentales de los aprendices de ELE. De ahí utilizamos la terminología de pasiva de acción y pasiva de resultado.

56 Hemos hablado de la fosilización de los errores en el Capítulo 2.1.2, sobre el Análisis de Errores (AE), y en el Capítulo 2.2.6, dedicado exclusivamente a esta cuestión.

– **Uso de refuerzos innecesarios:**

Checos: C16: todos **conjuntos* (juntos). C27: me fascina **mucho* (X). C47: Muchas veces **estabamos en compras *conjunto* (íbamos de compras juntas). C54: creo que **la más favorita para mí* es (mi favorita). C55: Una de mis películas **más preferidas* (X). C58: me encanta **muchísimo* (X). C80: me encanta **mucho* (X). C144: Tengo que decir que hasta hoy **en día*, cuando mi abuelo se pone a recordar (X). C145: lo **más* peor (X).

Eslovacos: E16: me encanta **mucho* (X). E46: le encanta **mucho* (X). E92: Desde que me han empezado estos síntomas **___* me ha subido la temperatura **de mi cuerpo* (X). E101: mucho **más* mejor (X). E116: Mi profesor **más* favorito (X). E118: me enseñó **el idioma español* (X). E142: una niña **juven* de nueve años (X). Sé que un grupo de “los niños que han desaparecido” se reúne hasta hoy **en día* para discutir (X). E175: la realidad me parece mucho **más* peor (X). E201: la forma de vivir **más* preferida por la gente (X).

En primer lugar, encontramos el uso de refuerzos innecesarios que, en su mayoría, afectan a los complementos del verbo (C47) o de otras categorías gramaticales, sobre todo con el verbo ‘encantar’ (C58, C80, E16, E46), el verbo ‘fascinar’ (C27) o los adjetivos ‘favorito’ (C54, E116) o ‘preferido’ (C55, E201). También encontramos otras redundancias a partir del contexto (C16, E92, E118, E142), así como en estructuras comparativas (C145, E101, E175). Algunos de estos refuerzos innecesarios pueden darse por un cruce de estructuras, como el caso de la diferencia entre ‘hasta hoy’ con significado de límite temporal, frente a ‘hoy en día’ con significado de actualidad (C144, E142).

– **Uso de refuerzos innecesarios en verbos recíprocos y pronominales:**

Checos: C35: nos comprendemos bien **a cada una* (X). C45: siempre **___* ayudamos **una a otra* (X). C48: y no **hablan junto* mucho (se hablan). C59: se enamoran **de *si* (X). C69: nos **respectamos *uno a otro* (X). C141: aunque los dos no se conocían personalmente, **___ enviaron *uno al otro* cartas (se enviaban X).

Eslovacos: E20: no nos conocemos **entre sí* (X). E38: Nos conocemos **una a otra* (X). No podemos **ver *una a otra* (vernos). E39: **ayudar *una a otra* (ayudarnos). E51: se aman **mutuamente* (X). E119: los jóvenes se maltratan **entre sí* (los unos a los otros). E138: Aunque **o* se conocían personalmente, **___ *envían *uno a otro* (se enviaban).

En relación a los refuerzos innecesarios, hemos optado por establecer una categoría aparte para los errores que afectan a aquellos verbos pronominales y recíprocos, con los que los aprendices tienen algunos problemas, ya que en lugar de usar los complementos pronominales pertinentes para expresar una relación de reciprocidad, omiten esos pronombres y refuerzan el predicado de manera innecesaria con otro tipo de complemento.

– **Uso de expresiones analíticas:**

Checos: C26: que **tiene la edad más baja* (es más joven). C42: es tan baja **que yo*. Por eso podemos hablar **frente a frente* (a la misma altura). C44: **Tenemos muchas *experiencias* de esta excursión (aprendimos mucho). C54: Dura 128 minutos y la podemos **meter en muchos grupos de género* (clasificar). C87: A lo largo de la pared izquierda **de punto de vista de *___ puerta* (desde la puerta). C96: para conocer de **experiencia propia* (primera mano). C107: pero sigue **estando sin cambio* (sin cambiar). C112: el doctor **hizo un vistazo hacia mí* (me examinó). Antes de **hacer cicatrices* (coserme). C117: al chocar la uña contra el escalón, **se puso a cojear* (empezó a moverse).

Eslovacos: E30: en **___ *casa estudiantil* (residencia de estudiantes). E47: estudiantes **no adultos* (menores de edad). E56: **En dos horas de longitud*, la trama (A lo largo de dos horas). E61: llevan la bryndza dentro o **sobre ellas* (por encima de). E62: que consiste de dos cajas, una sobre la otra, que **dentro llevan* todo tipo de medicamentos (contienen). E100: Me **echaron un vistazo de *mi cuerpo* (hicieron una revisión). E101: y que tenía **___ *ir a la operación* (que operarme). E116: y entonces dije azul y fue así, **tuve la razón* (acerté). E152: la gente de mi edad y de mi **medio ambiente* (alrededor). E201: busca oportunidades para huir de la ciudad durante los fines de semana **por el medio de cabañas en el campo* (con).

– **Explicaciones más o menos elaboradas para sustituir las palabras que no se conocen:**

Checos: C30: su prima cumplió **su 8. cumpleaños* (8 años). C47: tiene **muchas experiencias* (ha vivido mucho). C77: hay **___ mesita de noche*, **tiene color *blanca* (es de color). C79: es de forma **de cuadro* (cuadrada). C87: Tengo una habitación **común* con mi hermano (compartida). C112: el médico solo me **cicatrizó* las heridas (cosió). C115: Cuando entré en la consulta el médico no sabía nada que **había dada hora* (tenía hora). C166: Barack Obama ha expresado **una cooperación* con Cuba (su intención de cooperar). C170: y **avanzar sus capacidades a un nivel más alto* (aumentar sus capacidades). C175: los profesores están en contacto diario con **la gente joven y así *se actualizan* (se mantienen al día).

Eslovacos: E4: es más **difícil* para mí **como *___ inglés*, que **me *estudiaba más *extenso* (tiempo). E9: opté por el español y **no lo siento nada* (no me arrepiento). E40: estar cerca **de sí* (la una de la otra). E42: **Obtener amigos* (hacer). E48: Víctor y Victoria **se quedan juntos* (acaban). E55: **Otra vez o otras veces* (una y otra vez). E87: tiene **la forma de *la letra “j”* (X). E117: si me pongo **en pie* del profesor (en lugar). E129: Allí **conoce a su amor *de primera vista* (se enamora). E178: debe ser bastante difícil y duro también para la **psíquica* (mente).

El primer apartado recoge expresiones analíticas que pretenden reemplazar la palabra que desconocen los aprendices, mientras que el segundo recoge explicaciones más o menos elaboradas para suplir la palabra desconocida. El motivo para proceder de esta forma es que los ejemplos clasificados como tal recuerdan a algunas paráfrasis que

podemos usar incluso los hablantes nativos cuando no somos capaces de recordar la palabra en cuestión; mientras que las expresiones analíticas las entendemos más como un intento de *desgranar* el significado que se quiere expresar a través de una serie de unidades lingüísticas.

– Otros:

Checos: C11: necesito aprender la lengua **primera vez* (en primer lugar). C51: porque no tiene **afición* de cocinar (costumbre). C85: mi habitación. Hace poco la **rehice* un poco (reformé). C112: Volví a **la *urgencia* con las **fotos* (radiografías). C120: El sistema de educación español **por primera vez* parece (de entrada). Los niños empiezan **en primer año* (con un año). C136: ¿por qué no **echarse* a leer la Novela Rosa? (ponerse).

Eslovacos: E44: nos **ponemos *___ *reir* a carcajadas (nos echamos). E54: estudia todos los días, pero **practicamente* no es muy terrorífico (en la práctica). E59: **ponen* a los visitantes **___ vistas* perfectas (proporcionan). E72: Me gustaría poner los **pernos* en **la* mapa para **representar* los lugares (marcar). E80: me **da* muchas ganas de ir a visitarlo (entran). E105: no es un fenómeno tan **diario *que* en mi país (común). E106: a partir de **terminar* la educación (la finalización de). E112: pero **en el mismo momento* era muy inteligente (a la vez). E125: el acoso entre los alumnos del colegio, las **pegas* (palizas). E172: por fin la UE llegó a su **destino* parcial (objetivo).

Por último, nos encontramos de nuevo con algunos ejemplos que no tienen cabida en las clasificaciones propuestas, por lo que hemos decidido agruparlos como otros errores por perífrasis.

Al igual que con la categoría de lexemas con semas comunes pero no intercambiables, la tarea de establecer una clasificación de los errores por perífrasis se vuelve cada vez más compleja a medida que se procesan los datos. Entonces, hemos optado por repartirlos en distintos grupos teniendo en cuenta la estrategia que el aprendiz utiliza. Como podemos apreciar a partir de los datos numéricos, los errores por perífrasis (8,82 % en aprendices checos y 12,02 % en aprendices eslovacos) se colocan en segunda posición, por detrás del uso de lexemas con semas comunes, como errores de significado más frecuentes. Desde la IL, las perífrasis demuestran la capacidad creativa de los estudiantes y los recursos estratégicos que movilizan a lo largo de las etapas transitorias de su aprendizaje, ya que sin llegar a dar con la palabra o expresión que buscan, intentan explicarla a su manera o descomponerla en piezas para transmitir su significado al interlocutor. Si bien el resultado final no siempre es el correcto, los mecanismos que se activan para crear estas perífrasis son de gran utilidad en el aprendizaje de cualquier LE.

5.2.2.6 Falsos amigos

Los errores por falsos amigos constituyen aquellos casos en los que se utiliza una palabra del checo o del eslovaco, incluso de otra L2, porque se asemeja al español en su forma, a pesar de tener otro significado.

Checos: C6: el trabajo de mis sueños, que es ser traductora o **lectora* de español (profesora⁵⁷, del checo *'lektorka'*). C60: Actualmente trabajo en mi tesis de **bachillerato* (grado, del checo *'bakalář'*). C113: me **dieron* diez **infusiones* (transfusiones, del checo *'infuze'*). Se usa como **el* complemento de las **infusiones* (transfusiones, del checo *'infuze'*). C117: la uña [...] y se tenía que **remover* (quitar, del inglés *'to remove'*). C124: por el **colectivo* que tuvimos en clase (grupo, del checo *'kolektiv'*).

Eslovacos: E8: a mí no me gustaban las universidades **en* Eslovaquia **y* sus **dormitorios* (residencias de estudiantes, del inglés *'dormitory'*). E15: Estudié 5 **___* en la sección **bilingüe* de Ramón y Cajal **en* Nitra con **los* **lectores* españoles de biología, química (profesores lectores, del eslovaco *'lektori'*). E39: No importa si son problemas familiares o amorosos e intentamos **soportar* y **ayudar* (apoyarnos, del inglés *'to support'*). E43: mi amigo del **dormitorio* **de* **colegio* (residencia, del inglés *'dormitory'*). E52: Lo que Benjamin **realiza* es que todo (descubre, del inglés *'to realize'*). E60: la **acomodación* de todo el piso (distribución, del eslovaco *'akomodace'*). E101: el hospital es **facultativo* (universitario, del eslovaco *'fakultný'*). E106: el estudiante primero tiene que pasar por los tres años de **Bachillerato* (Grado, del eslovaco *'Bakalář'*). E116: prueba de **madurez* (selectividad, del eslovaco *'maturita'*). E146: el dinero que **recibieron* de sus abuelos por **absolver* esta ceremonia (celebrar, de *'absolvovat'*).

Estos errores muestran una incidencia baja. De nuevo, queda clara la influencia de la LM, a la que los estudiantes recurren con frecuencia como estrategia de aprendizaje, tal y como reflejan los ejemplos.

5.2.2.7 Calcos

Los calcos adoptan el contenido semántico de una palabra o expresión de otra lengua a través de la traducción de su significado. En nuestro caso, los aprendices traducen el significado de una palabra checa o eslovaca, incluso de otra lengua, utilizando unidades lingüísticas del español.

Checos: C3: **Esperaré* que **me enseñe* mejor la gramática (aprender, del checo *'učit se'*). C7: **escuela de lenguas* (academia de idiomas, del checo *'jazyková škola'*). C10: Supongo que este curso me **ayude* **___* entender todos los temas gramaticales necesarios **que me*

57 El profesor lector debe ser nativo.

5 Errores léxicos

han evitado hasta ahora (con los que no me he encontrado, del checo 'které mě až doted' *míjely*). C11: es **la* lengua más **ligera* en mi opinión (fácil, del checo 'lehká'). C27: comida fresca y llena de **los frutos del mar* (marisco, del checo 'mořské plody'). C35: Aunque ahora está muy lejos de mí, **guardamos* el contacto (mantenemos, del inglés 'to keep'). C47: **teníamos un buen día* (pasábamos un buen rato, del inglés 'to have a good day'). C129: hice **una *práctica* en un **círculo* infantil (actividad extraescolar, del checo 'kroužek'). C184: los niños de hoy se quedan en casa y **pagar *la* atención a un pedazo de plástico (prestan, del inglés 'to pay attention'). C191: entre estos bienes **pertenecen* también los productos agrarios (se encuentran, del checo 'patřit mezi').

Eslovacos: E12: la **escuela secundaria* (instituto, del eslovaco 'stredná škola' y 'sekundárne vzdelávanie'). E22: voy a **escribir* el test (hacer, del eslovaco 'písat' test'). E30: dos de mis amigos **tuvieron cumpleaños* (fue el cumpleaños, del eslovaco 'mat' narodeniny'). E49: Puede mover las cosas y **dejar *las* explotar (hacerlas, del eslovaco 'nechat'). E76: hay una mesa de noche donde tengo **escondidos* papeles (guardados, del eslovaco 'schovat'). E87: **Estoy muy curiosa* (Siento mucha curiosidad, del eslovaco 'som zvedavá'). E124: También **era* nuestra **maestra de clase *por* los últimos 5 años (tutora, del eslovaco 'triedna učitel'ka'). E139: **Como* niños pasaban mucho tiempo juntos (De, del eslovaco 'ako'). E185: debería motivar a la gente y **empujar sus límites* (del inglés 'to push their boundaries'). Un buen jefe tiene que **soportar* su grupo de **los* empleados (apoyar, del inglés 'to support').

De nuevo, asistimos a la influencia de la LM de los aprendices, así como de otras L2, tal y como hemos comprobado en categorías anteriores. De hecho, tanto los errores por préstamos, como los de falsos amigos, mantienen cierta relación con los calcos, ya que todos ellos son una clase de idiosincrasias que evidencia las transferencias que se dan entre lenguas.

5.2.2.8 Otros

En este apartado incluimos todos los errores léxicos de significado que no tienen cabida en las categorías anteriores. Como *otros* errores léxicos hemos considerado aquellos que, en especial, dificultan o imposibilitan la comprensión del texto.

Checos: C1: Sobre todo **___* vocabulario es un problema para mí y una **reacción* cuando **algo* habla de mí (?). C21: Me gusta pasar el tiempo en el mar **___* pero **quiero* que **después* de dos **días* me **aburría* (creo?). C46: es una persona muy buena, **codiciosa* (?). C48: Ella **se encuentra con* un chico que se llama Will que primero no le gusta (conoce?). Ella **se encuentra con* una amiga, Blaze (conoce?). C50: Y allí **se encuentra con* Augustus Waters, un chico muy guapo (conoce?). C53: pero todavía no lo he visto **___* **asi* que sólo puedo **adivinarlo* (suponerlo?). C108: No **me da ganas* de comer (No tengo ganas?). C123: en parvularios la precedía **la en casas cuna* (?). C179: esta fábrica fue acusada de **sobrar* 18 trabajadores (echar a?).

Eslovacos: E1: Como estudié cinco años **ese* idioma mucho y con una frecuencia alta, **ya me pasé de primeras ilusiones* (?). E3: **Pero el más de todo que habría escribe quiero* (?). E72: Me gustaría poner los **pernos* en **la* mapa (chinchetas?). E92: en la parte **indiestra*⁵⁸ (izquierda?). E110: un conocimiento general de los elementos **generales* de cultura (?). E115: desobedientes, **bocudos* (deslenguados?). E131: su relación **___* pero **llevan* encontrándose en la playa cada noche (siguen?). E141: **Siendo que* durante la Segunda Guerra **Civil* (Mundial). E153: La canción del **grupo* Camarón de la Isla (cantante). E155: **Nos enteramos* de unos tiroteos en Valladolid (? No lo usaríamos para explicar lo que hemos leído en un artículo).

La mayoría de los errores presentados obligan a realizar una relectura del texto y requieren un esfuerzo interpretativo por parte del profesor, en mayor o menor grado, para comprender lo que el aprendiz quiere transmitir. Así, a partir de los ejemplos, reconocemos varias tendencias: el cruce de estructuras; errores que no se comprenden pero cuyo significado se intuye; errores que ni se comprenden ni cuyo significado se puede intuir; y errores debidos a un desconocimiento de conceptos de otro tipo.

En cuanto al cruce de estructuras, encontramos varios errores por analogía, como el caso de ‘llevar + gerundio + X tiempo’, que no siempre se puede combinar con todos los complementos circunstanciales de tiempo (E131: su relación **___* pero **llevan* encontrándose en la playa cada noche). También aparece en varias ocasiones el cruce entre ‘encontrarse a alguien’, con un significado más casual, frente a ‘conocer a alguien’, con un significado de primer encuentro entre personas (C48: Ella **se encuentra con* un chico que se llama Will que primero no le gusta. Ella **se encuentra con* una amiga, Blaze; C50: Y allí **se encuentra con* Augustus Waters, un chico muy guapo). Otro ejemplo de cruce sería el caso de ‘no tengo ganas de’ y ‘no me da la gana’, este último posible en un registro más coloquial (C108).

Respecto a los errores que no se comprenden pero cuyo significado se intuye, ofrecemos algunos ejemplos de tipología muy variada que dificultan la comprensión, pero sin llegar a imposibilitarla del todo (C53: sólo puedo **adivinarlo*; C179: esta fábrica fue acusada de **sobrar* 18 trabajadores), así como algunas redundancias (E110: conocimiento general de los elementos **generales*). Con un poco de esfuerzo, imaginación y experiencia, finalmente llegamos a intuir y podemos *reparar* de algún modo el mensaje. Aquí también tendrían cabida aquellos errores que recuerdan a los significantes próximos analizados en el apartado de errores léxicos formales (C21: **quiero* que **despues* de dos **dias* me **aburría*); o bien, algunos usos que no resultan habituales en español (E155: **Nos enteramos* de unos tiroteos en Valladolid).

A pesar de ello, en determinados casos encontramos errores que ni se comprenden ni cuyo significado se puede intuir. A veces, ni siquiera con una relectura reiterada del texto es posible entender lo que el aprendiz pretende comunicar (C1: Sobre todo **___* vocabulario es un problema para mí y una **reacción* cuando **algo* habla de mí; C123: en

58 El DRAE recoge esta entrada como un adjetivo en desuso para describir a alguien que no tiene habilidad: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=indiestro> [Consulta: 6/1/2019].

parvularios la precedía **la en casas cuna*; E3: **Pero el más de todo que habría escribe quiero*; E115: *desobedientes, *bocudos*), además de la mayoría de ejemplos con un signo de interrogación entre paréntesis (C46, E1, E72).

Por último, comentamos algunos errores debidos a un desconocimiento de conceptos de otro tipo. Este es el caso de algunos conceptos erróneos causados más bien por una falta de conocimientos generales que por motivos puramente lingüísticos (E141: **Siendo que* durante la Segunda Guerra **Civil*; E153: La canción del **grupo* Camarón de la Isla). Entendemos que no todos los estudiantes pueden saber que Camarón de la Isla era un cantaor flamenco y no un grupo, aunque se nos hace más difícil aceptar la Segunda Guerra **Civil*, ya que en los estudios de Grado se dedican suficientes horas a la literatura y la historia de España para saber que tal acontecimiento, al menos hasta la fecha, no ha ocurrido. Asimismo, cabría añadir algunas formas que, a pesar de haber existido y ser recogidas en el *DRAE*, actualmente se encuentran en desuso (E92: **indiestra*).

5.2.2.9 Conclusiones generales sobre los errores léxicos de significado

Después de analizar y comentar los errores léxicos de significado, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias son las que más pueden distorsionar el mensaje y dificultar la comunicación, en comparación con los errores de forma. Además de los aspectos semánticos involucrados, no hay que olvidar la valoración comunicativa de estas idiosincrasias. De hecho, no es la primera vez que estudiamos este tipo de errores y su impacto en la comunicación (Rodríguez García, 2014), aunque ahora, con una investigación mucho más amplia y detallada, reafirmamos algunas de las conclusiones a las que llegamos años atrás de que si un lector debe detenerse en la lectura, revisar el texto y aplicar estrategias conscientes de interpretación, todo ello es signo de una falta de comprensión y, por lo tanto, de comunicación.

Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables. 2-. Perífrasis. 3-. Ser – estar. 4-. Registro no apropiado. 5-. Otros. 6-. Calcos. 7-. Cambios entre derivados de la misma raíz. 8-. Falsos amigos.

Los errores indican que las principales dificultades se centran en las características de la organización semántica del español, como la alternancia de determinados lexemas en unos contextos y su incompatibilidad en otros. Por ello, los porcentajes más elevados de errores aparecen con los lexemas que comparten semas (15,38 % en aprendices checos y 18,26 % en aprendices eslovacos) y las perífrasis (8,82 % y 12,02 %, respectivamente). De nuevo, al igual que con los errores de forma, los aprendices eslovacos presentan, en general, unas cifras superiores a las de los checos, aunque también encontramos resultados idénticos para ambos grupos de LM en algunas categorías, como los cambios entre derivados de la misma raíz (3,04 %).

A partir de los datos, destacamos la resistencia que presentan algunos errores léxicos de significado, incluso el último año de estudios. Entre los factores que impiden una mejor interiorización de las relaciones semánticas que se establecen en español se puede encontrar la interferencia de la LM o de otras lenguas, especialmente en el ámbito de los falsos amigos y los calcos. Aun así, no hay que descartar otros factores, como las falsas analogías con otras estructuras del español, así como las interferencias intralingüísticas a las que ya hemos aludido en el apartado dedicado a los errores léxicos de forma. Tal y como ampliaremos en el Capítulo 5.3 centrado en las implicaciones didácticas de estos errores, vale la pena plantearse qué tipo de metodología se sigue en los estudios universitarios de español para trabajar el léxico en clase. Consideramos que el análisis de errores que hemos llevado a cabo puede aportar algunas pistas para reorientar el tipo de actividades empleadas en el aula, así como el tratamiento más provechoso de las idiosincrasias léxicas.

5.3 Implicaciones didácticas

Los errores léxicos analizados muestran que el aspecto formal ofrece menos resistencia para su adquisición. En cambio, los errores semánticos, que son los que más pueden distorsionar el mensaje, son consecuencia de la variedad y la complejidad de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas del léxico en español, un aspecto que requerirá una mayor atención en las clases. Tanto si se trata de forma, como de significado, la tendencia general es que estos errores vayan desapareciendo paulatinamente a medida que los aprendices avanzan en las etapas de su IL; incluso, si estos todavía aparecen en 3º. Sea como sea, tales errores nos ofrecen una información muy valiosa para redirigir nuestra metodología y entender de qué forma se aprende el léxico; sin embargo, esta no es la única fuente de información con la que contamos, ya que también tenemos en cuenta las creencias de los estudiantes en relación a la enseñanza del léxico.

Al inicio del semestre consideramos conveniente preguntar directamente a los aprendices qué esperan de nuestras asignaturas y qué les gustaría trabajar en clase. Después de varios semestres nos hemos fijado en que la mayoría de sus respuestas se centran en el componente gramatical destacando los pasados, el subjuntivo o los artículos; o bien, en las destrezas, especialmente productivas: hablar más o redactar mejor para sus trabajos de fin de carrera. Lo que nos llama la atención es que el componente léxico de la lengua apenas se menciona, algo que, sin embargo, no supone un hecho aislado o exclusivo de nuestro entorno de trabajo (Vidiella, 2012: 6). Además, de las respuestas obtenidas se pueden extraer cuáles son las creencias de los aprendices en relación al trabajo que se realiza con el léxico.

Los estudiantes, se den cuenta o no, trabajan constantemente con el léxico: cuando leen algún fragmento literario, cuando analizan morfológicamente una palabra o cuando responden unas preguntas a partir de una audición. Por lo tanto, los ámbitos léxicos con los que se encuentran son muy variados y van desde los más genéricos a los más especializados. A pesar de todas las oportunidades que tienen de aprender y practicar

vocabulario, una de las creencias más comunes es que deben memorizar muchas palabras con el único fin de aprobar un examen concreto. De hecho, la impresión que más abunda es la de que el vocabulario memorizado no se utiliza con tanta frecuencia después de la prueba y por eso los estudiantes lo acaban olvidando.

Otra creencia que los aprendices han expresado en las clases es la dificultad que asocian a ciertos términos, dentro de un ámbito léxico más especializado, ya que en ocasiones ni conocen los equivalentes en su LM, en este caso el checo y el eslovaco. Debatir sobre el nivel de competencia léxica de los hablantes en su LM excede el objetivo de nuestro trabajo, pero cabe destacar que a veces la dificultad de aprender un nuevo término en español no pasa porque el estudiante desconozca la traducción a su lengua materna, sino porque las palabras pueden representar entidades o conceptos idiosincrásicos del país o de la cultura de la lengua meta, o incluso, pueden tratarse de culturemas; por ejemplo, aprobar unas oposiciones, si nos referimos al mundo laboral, o la diferencia entre cortijo, pazo, caserío y masía, si nos centramos en la agricultura. En estos casos nuestra labor será ilustrar en la medida de lo posible tales términos y ofrecer un contexto de uso, algo que se relaciona con la última creencia que exponemos a continuación.

En Jazykový seminář I-VI los estudiantes trabajan por su cuenta con unos listados de léxico no contextualizado que deben aprender. Si bien nuestras clases presenciales o a distancia sirven para resolver las dudas que puedan surgir, la preparación previa de ese vocabulario corre a cuenta del aprendiz. El hecho de que ese vocabulario no se presente contextualizado a veces multiplica nuestro trabajo, a la vez que incrementa las posibilidades de una fijación errónea de los términos por parte del estudiante.

Todas estas creencias reflejan las opiniones de los aprendices acerca de cómo se trabaja una parte del léxico en Jazykový seminář I-VI. Si creen que memorizan un vocabulario, en ocasiones muy especializado, que poco después olvidan y que a veces no saben cómo ni en qué contexto utilizar, deberíamos plantearnos si la metodología que aplicamos para enseñar léxico y el diseño de los cursos son los más adecuados, ya que las investigaciones en didáctica nos ofrecen algunas posibilidades para mejorar estas condiciones. Por ejemplo, una de ellas sería la aplicación de algunos puntos del enfoque léxico.

El enfoque léxico surge como la evolución del enfoque comunicativo imperante en los años 80 y 90 del siglo XX, y del enfoque por tareas⁵⁹ de los años 90, para proponer un cambio en el papel que debería jugar el componente léxico en las clases de idiomas y un cambio de paradigma en la didáctica de lenguas extranjeras. Este giro se consigue gracias a Michael Lewis y su trabajo de 1993, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. En él el autor propone ese cambio de paradigma dando una mayor importancia a la enseñanza del léxico frente a la gramática o a las funciones. Esto se debe, en parte, a la realidad de que el léxico es fundamental para transmitir cualquier mensaje con éxito. Varias investigaciones (Higueras, 2006; Skjær, 2005; Vidiella, 2012) corroboran que la interpretación comunicativa y el grado de comprensibilidad de un enunciado dependen más de un uso adecuado de las unidades léxicas que del grado de

59 El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas aparecen mencionados en los Capítulos 2.1.2 y 2.1.3 del Marco teórico.

corrección gramatical. De hecho, Krashen ya expresó una idea relacionada con su cita de 1987: “When students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries⁶⁰”, dejando claro el lugar que ocupa el componente léxico en las situaciones de uso real de la lengua.

No se puede negar el peso que ha tenido, y sigue teniendo, la gramática en las clases de LE desde el punto de vista metodológico y didáctico. Por ello destacamos la propuesta que ofrece este enfoque de reubicar en un nuevo espacio la gramática y el léxico. Siguiendo a Vidiella (2012: 8) podemos decir que la lengua se enseña a los estudiantes como un conjunto de piezas léxicas que establecen una serie de relaciones entre ellas a través de las estructuras gramaticales del sistema. Así, con este enfoque el eje central de la enseñanza pasa a ser el léxico, a través del cual se explica la gramática y se llega a otros planos de la lengua, como el fonético-fonológico o el morfológico. Teniendo en cuenta tanto el conocimiento receptivo (R) como el conocimiento productivo (P) del léxico, Nation (2001: 27) recoge lo que implica saber una unidad léxica en la siguiente tabla que adaptamos al español:

FORMA	Hablada	R: ¿Cómo suena la palabra?
		P: ¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R: ¿Cómo es esa palabra?
		P: ¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R: ¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P: ¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Forma y significado	R: ¿Qué significado transmite?
		P: ¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R: ¿Qué se incluye en este concepto?
		P: ¿A qué ítemes puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R: ¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P: ¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
USO	Funciones gramaticales	R: ¿En qué estructuras suele aparecer?
		P: ¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R: ¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P: ¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	R: ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P: ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Aprender léxico en una LE, pues, no es una tarea que se reduzca a conocer el significado de las palabras. Además de todo lo que recoge la tabla de Nation, aprender léxico también quiere decir saber reconocer e identificar las unidades léxicas, por ejemplo, si estamos ante palabras simples, compuestas, colocaciones, expresiones fijas o expresiones

60 La famosa cita de Krashen fue pronunciada en 1987 en una conferencia durante la British Council Conference, en Milán.

semi-fijas (Lewis, 1997). Las piezas léxicas que manejan los estudiantes deben someterse a las reglas de flexión propias de cada clase de palabra, para que cada concepto reciba una etiqueta que ayude a categorizarlas. Después, los aprendices podrán construir lo que se conoce como redes, es decir, podrán establecer conexiones y distintas relaciones semánticas entre los elementos: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, etc.

Otro rasgo del enfoque léxico de Lewis (1993) es su propuesta de enseñar lo que él denomina *chunks*, que son unos bloques prefabricados de palabras con los que el estudiante lograría una mayor fluidez y ganaría naturalidad en la comunicación. Por lo tanto, en lugar de recurrir a los clásicos listados de palabras, aunque aparezcan agrupadas por ámbitos temáticos o según otro tipo de criterio de clasificación, el enfoque léxico anima a que la adquisición se centre en una serie de segmentos que vienen a ser enunciados lingüísticos que emplearían los hablantes nativos. La ventaja de trabajar con estos bloques prefabricados es que, además de enriquecer el lexicón mental del estudiante, también fomentarán una serie de estrategias que le permitirán separar estos segmentos léxicos, reconocerlos y posteriormente usarlos para otros segmentos.

En el mundo editorial el manual *Bitácora 1* (2011) de Difusión es de los pocos que se han atrevido a dar este salto al enfoque léxico, ya desde niveles iniciales. El manual en cuestión está dirigido a estudiantes de nivel A1 según el MCER (2010) y ha desatado todo tipo de reacciones entre el profesorado, especialmente entre aquellos docentes que no están acostumbrados a una enseñanza más integrada del léxico y de la gramática, algo que se plasma en su reseña (Higueras, 2011). Actualmente, es posible encontrar los siguientes niveles: *Bitácora 2* (2016), para A2, *Bitácora 3* (2017), para B1, y *Bitácora 4* (2018), para B2. En el caso de los niveles superiores disponemos del manual *Vitamina C1* (2016) de SGEL, un método que pone el foco en el léxico, por ejemplo, en el trabajo con las colocaciones, tal y como recogimos en la reseña que elaboramos en su día (Rodríguez García, 2017b). Además, desde 2018, es posible encontrar el mismo manual para el nivel A1, *Vitamina A1*, y desde 2019 para el nivel A2, *Vitamina A2*.

Entonces, si tenemos en cuenta los rasgos principales y resumidos que hemos expuesto sobre el enfoque léxico y recuperamos las impresiones de los estudiantes que hemos referido anteriormente, con el enfoque léxico los estudiantes no tendrían que memorizar interminables listas de palabras que, probablemente, acabarán siendo olvidadas por falta de uso o por desconocimiento de las propias restricciones semánticas del vocabulario. Se trataría, más bien, de aprender bloques prefabricados formados por varias unidades que luego podrían descomponerse para recomponerse en combinación con otros bloques. Si se nos permite la metáfora, en lugar de crear una tabla de *Excel* con todo el vocabulario, el estudiante montaría con las piezas un puzzle que admitiría varias versiones.

Por todo ello, creemos que el enfoque léxico puede ser una buena manera de aprender el vocabulario más especializado, al margen de si los estudiantes conocen o no su equivalente en su LM, una tarea que, por otro lado, dejamos en sus manos. El hecho de trabajar este vocabulario más especializado con un contexto, una situación extralingüística, facilitaría su aprendizaje y su posterior fijación. De igual modo, nos parece más efectivo llamar la atención de determinadas palabras en un texto para que los estudiantes

aprendan su funcionamiento dentro de un contexto situacional o en relación con otras palabras del texto, como es el caso de las colocaciones o las expresiones idiomáticas.

Como hemos comprobado, los errores analizados no se limitan al plano de la palabra. Esto es así porque el aprendiz forma su discurso con los elementos y valores que posee en esa IL inestable propia, por lo que las ambigüedades léxicas lo serán en relación al contexto, a todo lo que se está diciendo. En tal caso, deberemos procurar las condiciones necesarias para que el léxico receptivo pase a formar parte del léxico productivo de los aprendices, trabajando y revisando las palabras de manera cíclica para que se incorporen al lexicón mental, enseñando a saber utilizarlas en contexto para poder fijarlas a corto y largo plazo gracias a la memoria y activando aquellos componentes cognitivos que entran en juego cuando se aprende vocabulario. Es fundamental poder recuperar más adelante el léxico aprendido, tanto de manera productiva como receptiva, con la lectura de algún texto o en la expresión oral con otros hablantes nativos, por dar algunas muestras de reutilización del léxico.

6 ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

6.1 Análisis cuantitativo

En esta parte del trabajo vamos a presentar los errores morfosintácticos detectados, que suponen un total de 3736 ocurrencias repartidas a lo largo de los tres cursos: 1637 errores en aprendices checos (CH) y 2099 en aprendices eslovacos (ESL). Se trata del grupo más numeroso de idiosincrasias de todo nuestro análisis, dado que estos errores afectan a varias categorías: paradigmas (6.2.1), concordancias (6.2.2), valores y usos de las categorías (6.2.3), estructura de la oración (6.2.4) y relación entre oraciones (6.2.5). Asimismo, ofrecemos las implicaciones didácticas pertinentes (6.3) al final del capítulo. De nuevo, acompañamos estos errores con ejemplos ilustrativos de las muestras de expresión escrita, por lo que iremos comentando los distintos apartados a medida que vayamos llegando a ellos.

En las siguientes tablas aportamos el número de errores dentro de cada categoría, según el grupo lingüístico y los cursos:

PARADIGMAS	CH			ESL		
	CURSOS	1º	2º	3º	1º	2º
Formación de género	4	2	0	4	2	1
Formación de número	2	0	0	1	0	0
Verbos	14	5	1	5	2	3
Otros (persona, determinantes)	0	0	0	1	0	0
Total por curso	20	7	1	11	4	4
Total por grupo de LM	28			19		
TOTAL	47					

6 Errores morfosintácticos

CONCORDANCIAS	CH			ESL			
	CURSOS	1º	2º	3º	1º	2º	3º
	En género	33	12	5	36	15	13
	En número	17	3	0	19	17	11
	En persona	30	4	4	34	20	6
	Total por curso	80	19	9	89	52	30
	Total por grupo de LM	108			171		
	TOTAL	279					

VALORES Y USOS DE LAS CATEGORÍAS	CH			ESL			
	CURSOS	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Artículos	Uso/omisión	260	113	53	204	205	112
	Elección	50	15	12	49	28	18
Determinantes	Demostrativos	6	5	1	12	2	0
	Posesivos	29	4	5	26	18	4
	Distributivos	0	1	0	3	1	1
	Indefinidos	16	3	2	14	5	4
	Numerales	3	0	0	1	4	1
	Interrogativos	0	1	0	0	0	0
Pronombres	Función plena	69	28	8	63	41	8
	Pronombre se	27	13	3	27	30	15
Verbos	Pasados	44	61	9	46	74	46
	Otras formas	20	15	5	25	19	18
Preposiciones	Valores propios	126	77	20	112	106	43
	Valores idiomáticos	43	26	11	60	73	30
Adverbios		8	5	2	9	12	2
Total por curso		701	367	131	651	618	302
Total por grupo de LM		1199			1571		
TOTAL		2770					

ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN	CH			ESL			
	CURSOS	1º	2º	3º	1º	2º	3º
	Orden	39	22	5	21	18	10
	Omisión de elementos	25	16	1	20	15	3
	Elementos sobrantes	12	5	3	16	9	12
	Cambios de función	11	4	1	5	8	4
	Oraciones negativas	3	4	4	8	5	1
	Otros	0	0	0	1	2	0
	Total por curso	90	51	14	71	57	30
	Total por grupo de LM	155			158		
TOTAL	313						

RELACIÓN ENTRE ORACIONES	CH			ESL				
	CURSOS	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
	Coordinación	Enlace sobrante	1	0	0	1	0	0
		Omisión del enlace	2	2	0	1	1	3
		Polisíndeton	4	1	2	9	4	0
		Elección del enlace	7	2	0	3	0	0
	Subordinación sustantiva	Omisión del enlace o enlace sobrante	3	0	0	1	0	1
		Elección del enlace	0	0	0	0	0	0
		Concordancia verbal	17	3	3	19	14	12
	Subordinación adjetiva	Omisión del enlace o enlace sobrante	14	5	4	11	7	3
Elección del enlace		8	5	0	6	4	2	
Concordancia verbal		5	3	0	7	1	2	
Subordinación circunstancial	Omisión del enlace o enlace sobrante	6	4	0	4	7	2	
	Elección del enlace	9	5	3	9	11	2	
	Concordancia verbal	5	23	1	9	14	10	
Total por curso	81	53	13	80	63	37		
Total por grupo de LM	147			180				
TOTAL	327							

6 Errores morfosintácticos

Los porcentajes más significativos para nuestro análisis aparecen en los siguientes gráficos:

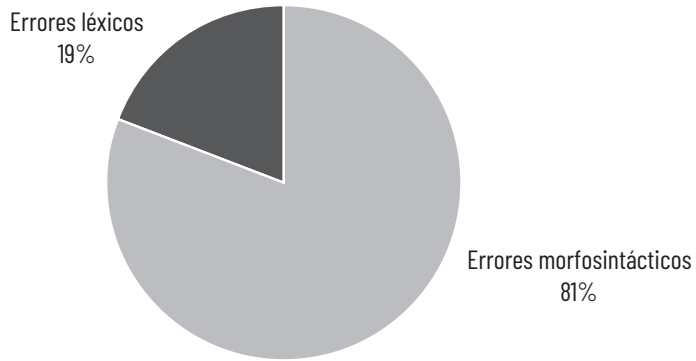


Gráfico 1: Porcentaje total de errores morfosintácticos en el conjunto del análisis

En este primer gráfico apreciamos que los errores morfosintácticos suponen el 81 % del conjunto de todo el análisis, mientras que el 19 % representa los errores léxicos que ya hemos analizado en el capítulo anterior. Estos datos reflejan la realidad con la que trabajamos en el aula, porque la mayoría de errores que cometen los aprendices, tanto en su producción oral como escrita, son de tipo gramatical. Aun así, tal y como hemos comentado previamente, los errores morfosintácticos suelen dificultar y distorsionar bastante menos la comunicación que los errores léxicos, a la vez que pueden ser *reparados* por el interlocutor con más facilidad.

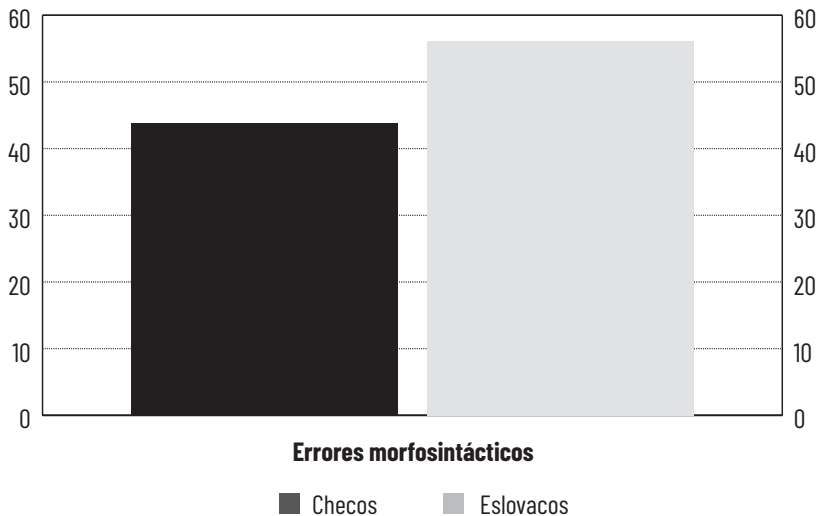


Gráfico 2: Porcentaje de errores morfosintácticos por grupo lingüístico

Si atendemos al número global de errores morfosintácticos, que son 3736, en el gráfico se aprecia un resultado superior en el caso de los aprendices eslovacos, con un 56,19 %, frente a los aprendices checos, con un 43,81 %, por lo que tenemos una diferencia de 12,38 puntos entre ambos grupos de LM.

Recordamos que el número de muestras escritas analizadas en el caso de los aprendices eslovacos, 201, es ligeramente superior al número de las de los aprendices checos, 192, por lo que tendríamos una primera explicación de las diferencias cuantitativas entre ambos grupos de LM. Asimismo, la extensión de los textos redactados por aprendices eslovacos es, en general, superior a la de los aprendices checos⁶¹, con la consecuencia de que a más texto corresponde más uso de la lengua, pero también más riesgo y más posibilidades de cometer errores.

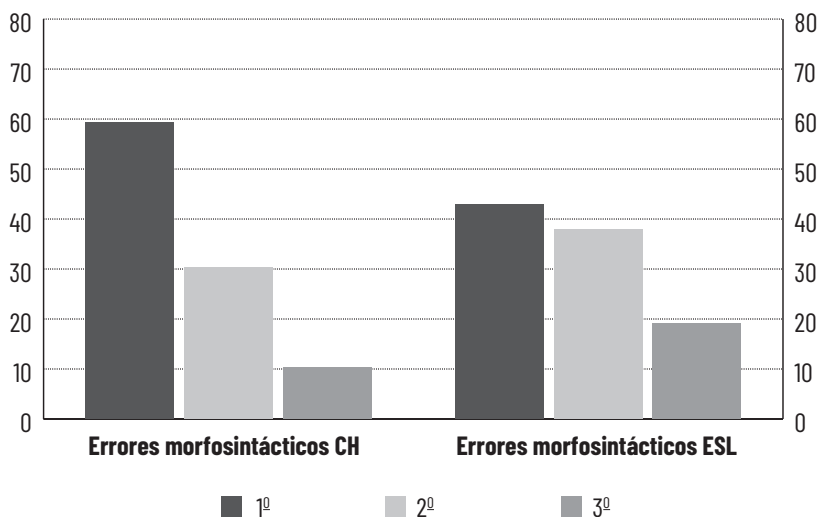


Gráfico 3: Porcentaje de errores morfosintácticos por cursos

En cuanto a la evolución de los errores por cursos y grupo lingüístico, en los aprendices checos observamos las siguientes tendencias. Para este grupo, los errores morfosintácticos en 1º suponen un 59,38 %, mientras que en 2º se aprecia un descenso con un 30,36 %, así como en 3º con un 10,26 %.

En cambio, en los aprendices eslovacos se aprecian unos porcentajes menores en 1º para encontrar, después, en 2º y en 3º unos resultados mayores en comparación con los checos, una situación que también hemos comprobado con los errores léxicos. Los errores morfosintácticos en 1º suponen un 42,98 %, en 2º un 37,82 % y en 3º un 19,20 %.

61 No se trata simplemente de una impresión subjetiva. Hemos contado el número de palabras de 6 redacciones elegidas al azar sobre el mismo tema, el número 13, y comprobamos que los textos de los aprendices checos cuentan con 1522 palabras, mientras que los textos de los aprendices eslovacos tienen 1653. Así, tenemos una diferencia de 131 palabras que, si bien no se trata de una cifra considerable, suponen casi diez líneas de texto extra en las que se pueden cometer algunos errores más.

6 Errores morfosintácticos

Partiendo de los porcentajes que encontramos en 1º, la tendencia general para ambos grupos de LM es que los errores morfosintácticos disminuyan a medida que se progresa en el aprendizaje, como es lógico y esperable. Sin embargo, los datos indican que estos errores en 1º son una dificultad para los aprendices checos que en 2º y en 3º mejora considerablemente, mientras que para los aprendices eslovacos estas dificultades se mantienen a un nivel más estable en los tres cursos, con unas diferencias menos significativas.

6.2 Análisis cualitativo

6.2.1 Errores de paradigmas

En este capítulo vamos a presentar los errores morfosintácticos que afectan a los paradigmas⁶² del sistema; es decir, aquellos que se producen por una formación incorrecta del género, del número y de la flexión verbal, principalmente. Estos errores presentan una incidencia baja en general. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de paradigmas:

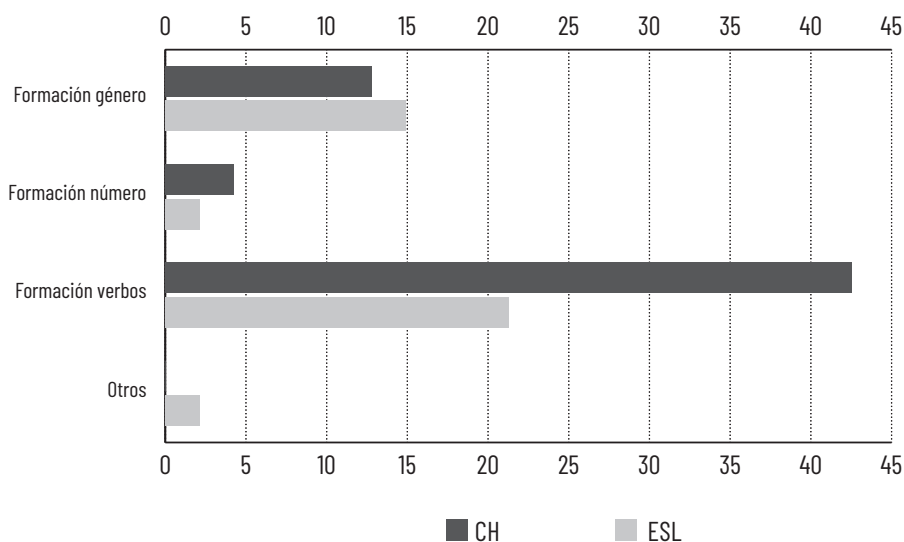


Gráfico 4: Errores de paradigmas.

6.2.1.1 Formación del género

Los errores de formación del género suelen afectar a palabras de uso poco frecuente o que forman parte de los grupos de excepción a las reglas más comunes. En general, los sustantivos más afectados por una formación errónea del género son los que acaban en “-e”, “-o” y “-a”.

62 Para clasificar los errores sobre los paradigmas hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, además de los trabajos de Fernández (1997), Fernández Jódar (2007) y Gutiérrez Araus (2007).

– **Sustantivos que acaban en “-e” o en “-o”:**

Checos: C36: hasta nuestra **muerto* (muerte). C54: acción, **suspense* (suspense). C58: **detectivos* (detectives). C95: en **la líquida roja* (el líquido). C135: castigar al **violente* (violento).

Eslovacos: E1: trabajar de traductora o **interpreta* (intérprete). E59: por sus **barrancas* con cataratas (barrancos). [...] de **ánimos* y fantasmas (ánimas). E69: **embalsas* (embalses). E103: por **suerto* (suerte). E145: la producción **del lecha* (de la leche).

– **Sustantivos que acaban en “-a”:**

Checos: C69: Una cosa que no me parecía **tanto estupende* (estupenda).

Eslovacos: E190: La huelga surge como **protesto a traslado* (protesta).

Los ejemplos indican que los aprendices todavía demuestran algunas vacilaciones ante estas terminaciones, si bien la mayoría de errores afectan a sustantivos terminados en “-e” y en “-o”. Con los sustantivos que acaban en “-a”, tan solo contamos con dos casos de formación errónea del género.

6.2.1.2 Formación del número

Los errores de formación del número se detectan también en palabras de uso poco frecuente o que forman parte de los grupos de excepción a las reglas más generales, al igual que en la formación errónea del género.

– **Palabras de uso poco frecuente o que forman parte de los grupos de excepción a las reglas más generales:**

Checos: C55: **espíritues* (espíritus). C81: **posters* (pósteres).

Eslovacos: E72: hay unos **cactuses* (cactus).

Los casos presentados se relacionan con aquellas terminaciones que pueden provocar dudas a los aprendices y que solemos trabajar en clase con ejercicios, como las palabras acabadas en “-u” (C55: **espíritues*; E72: **cactuses*) o los extranjerismos acabados en consonante (C81: **posters*).

6.2.1.3 Formación de los verbos

Los errores de formación de los verbos afectan tanto a las formas regulares como a las irregulares, con lo que podemos establecer varias categorías.

– Fallos en las formas regulares:

Checos: C13: **Estudí* (Estudié). C30: **bebemos* (bebimos). C112: estaban **sangreando* (sangrando).

Eslovacos: E2: **estudí* (estudié). E4: me **gosta* (gusta). E26: **estudí* (estudié). [...] **pudí* (pude). E198: nos **sorprendimos* cuando un animal ataca a un hombre (sorprendemos).

Los ejemplos demuestran que, en ocasiones, los aprendices tratan los verbos regulares como si pertenecieran a otra conjugación, cambiando la vocal temática y las desinencias. A veces esto se da por la confusión entre las desinencias de tiempos que son distintos, pero que se perciben próximos formalmente (C13, E2, E26: **Estudí* por ‘Estudié’; C30: **bebemos* por ‘bebimos’; E26: **pudí* por ‘pude’). Otros errores aparecen en los paradigmas de presente de indicativo con algunas alteraciones vocálicas que no corresponden (E4: me **gosta* por ‘gusta’; E198: nos **sorprendimos* por ‘sorprendemos’). Asimismo, algunos errores de formación afectan a las formas no personales, como ciertos gerundios (C112: **sangreando* por ‘sangrando’).

– Fallos en las formas irregulares:

Checos: C3: **Quiería* (Quería). C4: **dicieron* (dijeron). C8: me **esforzo* (esfuerzo). C30: **tuvemos* (tuvimos); **fuemos* (fuimos). C60: **Empezan* (Empiezan); **encontran* (encuentran). C72: donde **podraís* (podréis). C95: para que **cerren* (cierren). C128: nos **elegió* (eligió).

Eslovacos: E22: **componí* (compuse). E114: Ella **hicia* todo (hacia). E173: El desacuerdo entre Cuba y la UE se **produció* (produjo). E191: gastos mucho más bajos *, que * ___ **lo producieran* las empresas eslovacas (produjeran).

En general, estos errores inciden en la raíz, tanto en los cambios consonánticos (C4: **dicieron* por ‘dijeron’; E22: **componí* por ‘compuse’; E173: se **produció* por ‘produjo’; E191: **producieran* por ‘produjeran’), como en las alteraciones vocálicas, sobre todo en las variaciones “e/i” (C30: **tuvemos* por ‘tuvimos’; **fuemos* por ‘fuimos’; C128: **elegió* por ‘eligió’), aunque también en otras vocales (E114: **hicia* por ‘hacia’). A la vez, también encontramos casos que afectan a la diptongación de la vocal tónica “é>ie”, “ó>ue”, bien por anulación del diptongo (C8: me **esforzo* por ‘esfuerzo’; C60: **encontran* por ‘encuentran’; C95: **cerren* por ‘cierren’), bien por el fenómeno contrario de hipercorrección (C3: **Quiería* por ‘Quería’). Asimismo, algunas dificultades relacionadas con las formas irregulares afectan a las desinencias (C72: **podraís* por ‘podréis’).

– Casos de hipergeneralización:

Checos: C50: **volvido* (vuelto). C146: le pareció que no se **sentaba* muy bien (sentía). [...] dejar **exponido* (expuesto).

Eslovacos: E116: no le **molestía* (molestaba).

En estos casos los aprendices llegan a una falsa generalización por no tener en cuenta las excepciones de algunos paradigmas. Sería el caso de ciertos participios irregulares, que se tratan como si siguieran el paradigma regular (C50: **volvido* por ‘vuelto’; C146: **exponido* por ‘expuesto’), aunque también tenemos algún caso que afecta al imperfecto de indicativo por aplicar la desinencia de la 1ª conjugación, “-aba”, a un verbo de la 3ª (C146: **sentaba* por ‘sentía’), o bien, el caso contrario, en el que se aplica la desinencia de la 2ª y la 3ª conjugación, “-ía”, a un verbo de la 1ª (E116: **molestía* por ‘molestaba’).

6.2.1.4 Otros errores: persona, determinantes

Si bien las tipologías de errores que hemos consultado ofrecen un apartado dedicado a otros errores de paradigmas, como los de persona y determinantes, en nuestro análisis solo hemos encontrado un ejemplo en aprendices eslovacos.

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E4: **Mi* falta mejorar (Me).

El ejemplo en cuestión afecta a la formación del paradigma de un pronombre personal de objeto indirecto, algo que consideramos como un error ocasional, quizás, por algún despiste.

6.2.1.5 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los paradigmas

Después de analizar y comentar los errores relacionados con los paradigmas, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias no suponen un gran obstáculo a la hora de transmitir el mensaje. El interlocutor, sea profesor de español o no, dispone de las herramientas lingüísticas necesarias para reparar los errores sin que la comunicación se vea especialmente afectada. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en la formación de los verbos. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Formación de los verbos. 2-. Formación del género. 3-. Formación del número. 4-. Otros.

Los errores indican que las principales dificultades se centran en los paradigmas verbales, ocasionados tal vez por un desconocimiento puntual del funcionamiento de la

6 Errores morfosintácticos

lengua o por la confusión de algunas formas. En esta ocasión, los aprendices checos presentan un porcentaje de errores más elevado (42,56 %) que los eslovacos (21,28 %). Respecto a los ejemplos relacionados con la formación del género (12,77 % en aprendices checos y 14,9 % en aprendices eslovacos), del número (4,25 % y 2,12 %, respectivamente), así como de otros errores (0 % y 2,12 %), estos son más bien escasos en comparación con los fallos en los verbos, llegando a desaparecer prácticamente en 3º en ambos grupos de LM. Por lo tanto, la formación de los paradigmas verbales aún requiere cierta práctica formal con ejercicios de repaso para que los estudiantes integren bien todas las conjugaciones, especialmente las irregulares.

6.2.2 Errores de concordancias

En este apartado nos centramos en los errores que afectan a las relaciones de concordancia⁶³; es decir, a las relaciones de género y número entre distintas categorías nominales, así como a las de persona gramatical entre el sujeto y el verbo. Para la correlación entre los tiempos verbales remitimos al Capítulo 6.2.3, sobre los valores y usos de las categorías, al apartado 6.2.3.4, dedicado a los verbos, y al Capítulo 6.2.5, sobre la relación entre oraciones, al apartado 6.2.5.2, centrado en las oraciones subordinadas.

Estos errores presentan un total de 279 ocurrencias: 108 en aprendices checos y 171 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de concordancias:

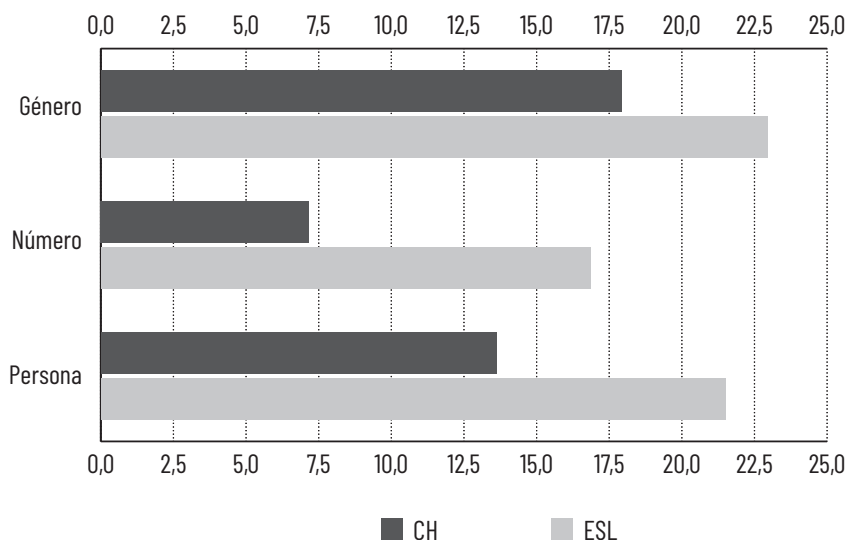


Gráfico 5: Errores de concordancias.

63 Para clasificar los errores sobre las concordancias hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, además de los trabajos de Fernández (1997), Fernández Jódar (2007) y Gutiérrez Araus (2007).

6.2.2.1 Concordancia de género

Los errores de concordancia de género afectan a las relaciones entre distintas categorías o clases de palabras, formadas por determinantes, pronombres, adjetivos o adverbios y el nombre al que se refieren en función del género, tanto si este se reconoce de forma correcta, como si no. Por los errores encontrados, podemos destacar varias tendencias que afectan a las relaciones de concordancia.

— Concordancia equivocada con un reconocimiento correcto del género de la palabra:

Checos: C57: [El equipo] **es *formada* (formado). C62: [las especialidades] y **llevarlos* (llevarlas). C64: al restaurante Era, que está **situada* (situado). C70: A los turistas **enamoras* (enamorado). C82: [el teatro] y **la* visitó Edison (lo). [el teatro] a **la tercera*, **___* Teatro municipal (el tercero).

Eslovacos: E16: **ese* idioma me encanta **mucho* y como **la* estoy estudiando (lo). E17: Los **alimentos* son excelentes, fáciles **___* y **sanas* (sanos). E34: las universidades **portugueses* (portuguesas). E69: un país bonito y los turistas **la* deben visitar (lo). E72: La casa es pequeña [...]. Poco a poco hacemos **nuestro* casa de esta habitación (nuestra). E74: **Los* paredes **son* pintadas⁶⁴ (Las). E91: El hemisferio **izquierda* (izquierdo). E147: Las costumbres del Lunes de Pascua son **paganos* y bastante **curiosos* (paganas/curiosas). E180: para comprender la situación mundial en **el* que se encuentra (la). E181: como si hubiera estado en el trabajo hasta las cuatro, pero se marchó ya a **los* dos (las).

La primera tendencia engloba aquellos casos en los que el aprendiz establece una concordancia equivocada, incluso cuando reconoce correctamente el género del sustantivo en cuestión. Los ejemplos aportados indican cierta falta de sistematicidad en la adjudicación de un género concreto. Si bien los aprendices reconocen el género de la palabra correctamente, todavía cometen errores en la concordancia de los elementos pospuestos al sustantivo, por lo que no se puede descartar que una de las causas sea un despiste puntual.

— Concordancia equivocada por un reconocimiento incorrecto del género de la palabra:

Checos: C2: [español] **La* estudio (Lo). C5: [español] estudiar **___*la* [...] entender **___*la* (estudiarlo/entenderlo). C34: **los *mismos* opiniones (mismas). C43: la cabeza es de color **negra* (negro). C53: [Richard Castle y Kate Beckett] tramas de la vida personal de **las* protagonistas (los). C62: **El *segundo* ciudad (segunda). C76: como Becherovka **___ *la* **que* es muy **conocida* (el cual/conocido). C77: **tiene* color **blanca* (blanco). C95: En **la líquida *roja* (rojo). [corazón] es necesario **tenerla* (tenerlo).

64 Entendemos este error como de concordancia por el uso correcto de 'pintadas'. Por ello, hemos descartado clasificarlo como un error de formación del género a partir del artículo erróneo.

Eslovacos: E4: idioma **secundaria* (secundario). E12: Espero que mi decisión **fue* **bueno* (buena). E16: Instituto **Federica* G. Lorca (Federico). E28: **las* problemas **cotidianas* (cotidianos). E49: su padre, que vende **los* coches **del* **segundo* mano (segunda). E71: Tatras⁶⁵ **Altas* y **las* Tatras **Bajas* (Altos/Bajos). E72: arriba **está* **una* mapa **vieja* (viejo). E75: panoramas **bonitas* gracias a **las* que ven (bonitos/los). E104: varios análisis, **unas* de sangre y **otra* que a pesar de * ___ años me **la* acuerdo muy bien (unos/otro). E145: **la* control **absoluta* (absoluto).

La segunda tendencia recoge aquellos casos en los que se establece una concordancia que no funciona a causa de un reconocimiento erróneo del género del sustantivo. En estos casos, se observa que el aprendiz sigue las *normas* que rigen su interlengua⁶⁶, ya que si interpreta ‘panoramas’ (E75) o ‘control’ (E145), por citar dos ejemplos, como sustantivos de género masculino, al menos en esta etapa de su aprendizaje, entonces establecerá una concordancia acorde a su IL, pero errónea desde la norma del español.

— Elementos discordados no contiguos al nombre:

Checos: C16: También hemos hecho **la* “casita” para pajaritos. Este **Domingo* **lo* queremos colgar (la). C26: [juegos] [...] **la* *tercera* fue el empate (el tercero). C57: Me gustan estas películas [...] **juntos* forman (juntas). C125: [noticias] [...], de **los* que más llamó mi atención (las). C126: los primeros 10 minutos de cada clase de esta asignatura **la* **pasamos* (los). C137: [la historia] [...] merece la pena **leerlo* (leerla). C140: la abundancia de libros de **la* novela sentimental **publicadas* (publicados). C162: se han llevado a cabo más referendos con el mismo fin que **la* anterior (el).

Eslovacos: E67: les recomendaría visitar **las* ciudades [...]. **Los* más *bonitos* son: Bratislava, Nitra (Las más bonitas). E106: [el ciclo] [...] y **la* *segunda* (el segundo). E154: los tiroteos entre dos clanes gitanos de Valladolid, **de* **la* que las personas debían estar en el hospital (los).

— Elementos discordados próximos al nombre:

Checos: C38: color **exacta* (exacto). C60: la película fue **rodado* (rodada). C158: sobre el amor * ___ sin **la* cual no puede vivir (el).

Eslovacos: E9: **Amo* la cultura **español* (española). E26: lengua **Inglés* (inglesa). E61: leche **acidófilo* (acidófila). E72: [...] dos botellas de vino **vacíos* (vacías). E114: Lo más **bella* (bello). E166: de su **abrumador* victoria (abrumadora).

65 Ya hemos explicado en el Capítulo 5 sobre los errores léxicos que Tatras, en español, se usa como una palabra masculina, por los Montes Tatras.

66 Concepto ampliamente desarrollado en el Capítulo 2.1.3 dedicado a los Estudios de Interlengua (IL).

La tercera tendencia se refleja en los errores de concordancia a partir de la posición de los elementos en la oración. Puede ocurrir que la discordancia se produzca cuando el elemento discordado está alejado del nombre, o también el fenómeno contrario, cuando los elementos discordados se encuentran próximos. Por lo tanto, en los errores encontrados la distancia entre elementos no tiene por qué justificar siempre las discordancias.

– **Falta de concordancia entre el atributo o el complemento predicativo y el nombre al que se refieren:**

Checos: C2: y *___ español me parece muy *buena (bueno). C11: mi español no es *buena (bueno). C70: La recolección de setas es *típico (típica). C73: [sillas] cuando no están *llenos de (llenas). C89: los bordes de la construcción están *cubiertas (cubiertos). C118: [la educación infantil] está *dividido (dividida). C128: [semanas] *eran *unos de *los más *estupendos *en mi vida (unas/las/estupendas). C165: advirtiendo que el pacto significaba para el país un gran desprecio y que era *toda una enorme hipocresía (todo).

Eslovacos: E8: [mi vocabulario] no es muy *buena (bueno). E17: Es *la ciudad muy *famoso (famosa). E25: mi preferencia de pasar las vacaciones en *la mar está *causado (causada). E49: la directora es *un bruto (una bruta). E52: su piel parece muy *viejo (vieja). E119: es *necesario la cooperación (necesaria). E151: La religión siempre ha sido *una de los elementos (uno). E173: la situación es muy *complejo (compleja).

La cuarta tendencia detectada es la falta de concordancia en estructuras atributivas o predicativas en relación al nombre en cuestión. En estas construcciones, a pesar de que los elementos se encuentran de forma próxima, detectamos algunos problemas con la concordancia del género.

– **Concordancias erróneas puntuales:**

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E80: me llama *mucho *___ atención (mucho). E151: La iglesia está *media vacía (medio). E154: Este asunto *___ parece un *poca a la historia (poco).

La quinta tendencia se refleja en algunos casos puntuales de discordancias entre varias categorías gramaticales. Como comprobamos, tenemos tres ejemplos en aprendices eslovacos que afectan a la concordancia del adverbio. En estos casos es tratado, de manera errónea, como si aceptara el género femenino, posiblemente por una estrategia de hipergeneralización a partir de la presencia de sustantivos femeninos.

– Concordancias erróneas con los demostrativos:

Checos: C73: Quizás **esto* es la razón (esta). C175: y de tal modo transmitir mis conocimientos a los demás. **Esto* es el objetivo (Este).

Eslovacos: E2: **Esto* es **mi* séptimo año que llevo estudiando (Este). E8: **Esto* es **el* razón (Esta). E10: y **esto* es otra razón (esta). E43: Creo que **esto* es **el* razón (esta). E62: **Eso* es mi habitación (Esta). E76: **Esto* es el lugar donde puedo **relejar* (Este). E77: **Estos* eran **___* dos exposiciones (Estas). E111: **Esto* es también la edad (Esta). E137: **Esto* es el mismo caso (Este). E142: **Esto* debía ser su “nueva vida” (Esta).

Con la sexta tendencia encontramos un error bastante frecuente en relación con la concordancia de género que afecta a los demostrativos, especialmente cuando se sitúan al principio de la oración, tanto si se trata de una oración simple, como compuesta, sea esta la principal o la subordinada. La opción mayoritaria es elegir la forma neutra, sin tener en cuenta el género de los elementos que siguen a continuación, posiblemente por influencia de las LM de los aprendices, que utilizan *to* para estos casos. Sin embargo, en español tenemos otras posibilidades para mantener las relaciones de concordancia del género que los estudiantes deberían integrar en su IL.

– Concordancia “subjética”:

Checos: C3: No estoy **cierto* (segura). C36: No puedo decir que es rencorosa **o* **orgullosa* (orgullosa). C42: [Mi amiga] porque es **colérico* (colérica). [...] tocamos **juntos* (juntas). C44: como unas **trabajadores* (trabajadoras).

Eslovacos: E5: siento **me* un **póco* **embarazoso* (avergonzada). E127: una pareja no puede estar **juntos* (junta).

La séptima tendencia es la concordancia “subjética”, un fenómeno al que alude Fernández (1997: 83) cuando observa cierta tendencia hacia una hipercorrección basada en la concordancia con el género de la persona que escribe. No obstante, a partir de nuestro análisis, encontramos más bien la tendencia contraria, ya que la mayoría de aprendices participantes en nuestra investigación son chicas⁶⁷ y a veces la concordancia errónea se da por un uso de la forma masculina.

Respecto a las preferencias por la forma masculina o femenina, se aprecia una tendencia parecida en los errores encontrados. Por ejemplo, en 26 casos de 50, los estudiantes checos utilizan la forma femenina (C2: y **___* español me parece muy **buena*; C95: [corazón] es necesario **tenerla*; C158: sobre el amor **___* sin **la* cual no puede vivir); mientras que los eslovacos, en 40 casos de 63, tienden a escoger la forma masculina (E9: **Amo* la cultura **español*; E127: una pareja no puede estar **juntos*; E147: Las costumbres del Lunes de Pascua son **paganos* y bastante **curiosos*). Esto quiere decir que, en general, los aprendices usan preferentemente la forma no marcada, que es la masculina.

67 Remitimos al Capítulo 3.2 dedicado a los datos de la población participante en la investigación.

Como podemos comprobar, en la mayoría de los ejemplos es posible reconocer una vez más la interferencia de la LM, que sigue presionando de alguna manera en los resultados de la actuación en español. Recordemos que algunas palabras que presentan una concordancia errónea son de un género distinto, en checo y en eslovaco, al que tienen en español, como los idiomas, los colores o el corazón.

6.2.2.2 Concordancia de número

Los errores de concordancia de número se centran en el sintagma nominal y muestran los fallos de concordancia en número entre el sustantivo y sus adyacentes, o bien, entre el pronombre y su referente, entre otras posibilidades.

– Errores de concordancia de número que afectan a los adjetivos:

Checos: C5: hay cosas bastante **difícil* (difíciles). C13: Elegí **filología* española, o sea, **la* lengua y **la* literatura **española* (españolas). C58: mata **___* sus víctimas [...] por ser **culpable* de uno de los pecados mortales (culpables). C70: lugares de interés **turísticos* (turístico). C76: donde hay toboganes, fuentes divertidas y **parque* de juegos (parques). [...] sitios muy bonitos **y* **interesante* (interesantes). C77: somos muy **alegre* (alegres). C102: como bacterias, virus, **intoxicación*, alergias y cosas parecidas (intoxicaciones).

Eslovacos: E31: **vacaciones* **ideal* (ideales). E43: son más **alto* (altos). E49: Matilda, **con* su maestra se hacen **gran* amigas (grandes). E80: nos muestra **diferente* etapas (diferentes). E125: era una de las personas más **bondadosa* (bondadosas). E153: una serie de tiroteos entre dos familias gitanas-grupos líderes, **causado* (causados). E170: la normalidad de las cosas **cotidiana* (cotidianas).

La elección mayoritaria de la forma singular del adjetivo puede deberse a una economía de marcas que los estudiantes perciben como redundantes, ya que los morfemas de plural bien que aparecen en los determinantes, los nombres o las formas verbales. De alguna forma, el adjetivo se siente como menos ligado al grupo del nombre, por lo que tiene más posibilidades de que se establezca una concordancia de número errónea.

– Errores de concordancia de número que afectan a los sustantivos:

Checos: C31: rutas turísticas por las **montaña* (montañas). C51: ven sólo **los* muertos y **disparo* (disparos). C115: una de las **cicatriz* (cicatrices).

Eslovacos: E15: las **forma* (formas). E18: mis **prima* (primas). E34: estuve leyendo varios capítulos **del* **libros* (de un libro). E70: [...] tazas, **sartén*, ollas (sartenes). E78: unas pinturas de **paisaje* (paisajes). E116: por eso sus enseñanzas y **explicación* fueron (expli-

6 Errores morfosintácticos

caciones). E119: los **profesor* (profesores). E138: unas **carta* (cartas). E174: pasando por el cuarto **años* (año).

Las dificultades con la concordancia de número no se limitan a una única clase de palabra, puesto que contamos con varios ejemplos en los que los errores afectan a otras categorías gramaticales, como los sustantivos. Los errores encontrados se deben a fallos puntuales o despistes, no a un problema con el reconocimiento del número como rasgo del sustantivo. Comprobamos que las formas plurales se mantienen en los determinantes que acompañan a los nombres, aunque también encontramos dos ejemplos de uso erróneo del plural (E34, E174).

– Errores de concordancia de número que afectan a los pronombres y al cuasideterminativo ‘mismo’:

Checos: C12: conozco **muchos vocabularios*. Tengo que **aprenderlos* (aprenderlo). C44: **La encanto* (Me encanta). C50: y *___ las citas **las* que más me gusta *___ esta (la). C64: Si les **gustan* la arquitectura [...] **le* recomiendo (les). [Consejos para turistas españoles] **Le aconsejo* (Les). A los turistas **le* recomiendo (les). C126: los primeros 10 minutos de cada clase de esta asignatura **la pasamos* (los).

Eslovacos: E44: [a ella] **les* gusta ir de compras (le). E50: [a ellos] y **os* dice (les). E94: [a vosotros] **Se los* había dicho (Os lo). E116: como si nosotros **mismo* (mismos). E128: [a vosotros] pero puedo **asegurarlos* (aseguraros). A los que **les* gusta este tipo de novela diría que no os desaniméis (os). E152: estoy rodeada de gente joven a **quienes les interesan* (a quien le). E154: los tiroteos entre dos clanes gitanos de Valladolid, **de la* que las personas debían estar en el hospital (los). E191: los juguetes provienen de China o de otros países asiáticos, que **lo* producen (los). E200: se han creado varias organizaciones de **la* que podemos destacar (las).

Otras categorías que se ven afectadas por los fallos en las concordancias son los pronombres y el cuasideterminativo⁶⁸ ‘mismo’. Estos errores demuestran las vacilaciones de los aprendices ante el sistema pronominal español. Es relativamente frecuente encontrar este tipo de error tanto en textos escritos como en el discurso oral, a veces por una confusión con el referente al que sustituyen, que no siempre está claro en la oración.

– Errores de concordancia de número que afectan a los artículos, los demostrativos y los indefinidos:

Checos: C78: **Otro* sitios (Otros).

Eslovacos: E17: Me gusta **todos* de España (todo). E50: en **la* carreras (las). E67: **el* bryndzové halušky (los). E70: Y todas **la* cosas (las). E111: **Esta* escuelas se llaman (Estas).

68 Aquí utilizamos la nomenclatura de Gómez Torrego (2011: 118).

Estos errores afectan a varias clases de determinantes, como los artículos, los demostrativos y los indefinidos, y son escasos en el conjunto de las concordancias de número, por lo que de nuevo los atribuimos a un despiste por parte de los aprendices.

– **Errores de concordancia de número que afectan a los determinantes posesivos:**

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E17: **Mi* objetivos (Mis). E35: **Mi* vacaciones (Mis). E43: **su* cosas (sus). E49: Uno de **mi* libros favoritos (mis). [...] desarrollando **su* capacidades (sus). E129: **su* padres (sus). E193: Si miramos a **su* alrededor, por todas **las* partes nos encontramos con algún tipo de juguetes (nuestro).

Los errores de concordancia de número que afectan a los posesivos aparecen únicamente en textos de aprendices eslovacos. Al igual que con el grupo anterior, estos errores son muy escasos en todo el conjunto, por lo que también los atribuimos a una falta de atención puntual.

– **Falta de distinción funcional entre el adjetivo y el adverbio:**

Checos: C48: [ella y Will] se van **junto* de esta ciudad (juntos).

Eslovacos: E50: paga **bastante* euros (bastantes). E86: Hay **mucho* más conductos (muchos). E111: se divide en **mucho* más partes (muchas). E127: una pareja no puede estar **juntos* (junta).

En ocasiones, establecer una distinción entre la forma del adjetivo y la forma del adverbio puede ser problemático para los aprendices, tal y como reflejan los ejemplos.

A partir de los errores detectados, destacamos la preferencia de los aprendices por usar la forma singular frente a la plural. Esta tendencia a elegir el singular se observa en ambos grupos lingüísticos, con 16 ocurrencias de 19 casos en aprendices checos y 35 ocurrencias de 47 casos en aprendices eslovacos. Asimismo, los fallos en la concordancia de número afectan a varias categorías gramaticales, aunque resaltamos el caso de los adjetivos y los pronombres. A pesar de haber encontrado ejemplos de errores que afectan a otras categorías gramaticales, su presencia es más bien escasa, con una inclinación a mejorar a medida que se avanza en el aprendizaje. En 3º muchos de los errores encontrados en 1º tienden a desaparecer, por lo que las relaciones de concordancia de número se van asentando con la evolución de la IL.

6.2.2.3 Concordancia de persona

Entendemos los errores de concordancia de persona a partir de las relaciones gramaticales entre el sujeto y el verbo, y varias dificultades detectadas.

– **Concordancia del nombre colectivo ‘gente’ con una forma verbal en plural:**

Checos: C1: la gente estudia mejor cuando **viven* (vive) con los extranjeros, **hablan* (habla) solamente con ellos y no **puedan* (puede) utilizar. C46: Cuando la gente la ve **piensan* (piensa). C56: Hay gente que para conseguirlo **harían* (haría). C146: para que la gente **pudieran* (pudiera).

Eslovacos: E17: la gente **son* (es). E132: estaba llena de **la gente que *buscaban* (buscaba). E152: estoy rodeada de gente joven a **quienes *les *interesan* (interesa).

La primera de ellas guarda relación con el uso del sustantivo ‘gente’, que en español funciona como singular, y la presencia de una forma verbal en plural. Cabe recordar que la palabra ‘gente’, tanto en checo como en eslovaco, se combina con una forma verbal en plural, por lo que, de nuevo, aparece una posible interferencia de las LM en los errores.

– **Concordancia del nombre colectivo ‘gente’ con una forma verbal no personal:**

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E51: La gente **adaptar* su vida (adapta). E191: o **la gente que *manufacturar* sus juguetes (manufactura).

Contamos con dos ejemplos más de uso erróneo del vocablo ‘gente’, en esta ocasión con una forma verbal no personal. Tan solo aparecen en las redacciones de los aprendices eslovacos, así que consideramos que estos errores se deben a algún despiste puntual; incluso, no descartamos la posibilidad de que se trate de algún tipo de errata.

– **Uso de la 1ª persona del singular en lugar de la 3ª:**

Checos: C8: la vida **cambio* (cambia). C24: mi madre **limpié* (limpió). [...] mi hermano **limpié* (limpió).

Eslovacos: E5: me **gusto* esta lengua (gusta). Me **gusto* España (gusta). E8: En el pasado me **he gustado* la ciudad de Brno (gustaba). E55: Ted quiere contar a sus hijos [...] cuando **conocí* a su madre (conoció). E70: uno **puedo* esperar (puede). E76: cuando me **llamé* mi **mamá* (llamó). E100: La enfermera solo me **di* (dio). E144: lo malo que la guerra

le **dió* y **sé* que no lo **puedo* cambiar (sabe/puede). E145: [él] y así **conoci* **___* mucha gente (conoció).

– Uso de la 3ª persona del singular por la 1ª:

Checos: C13: Cuando aprobé [...] me **fue* a (fui). C85: [yo] Y las paredes las **tiene* pintadas (tengo). C169: [Yo] El problema es que todavía no **ha* decidido (he). [...] o más bien, no **ha* elegido (he).

Eslovacos: E3: **___* dije a mi madre que **quiere* aprender esta lengua (quiero-quería). E4: **Me* **decidió* (decidí). E8: [Yo] **Hizo* (Hice). E27: [Yo] El año pasado **fue* allí (fui-estuve). E28: **En* el sábado **ha* visitado **___* mi novio en Trenčín (he visitado). E31: [yo] cuando **hace* senderismo, estoy (hago). E52: Para describir [yo] **escoge* (he escogido). E97: [yo] **Pasó* todo el día (Pasé). E98: [yo] **Pidió* **la* hora al cirujano (Pedí). E174: [yo] Me parece que todo el esfuerzo ***, que **hizo* durante todos mis estudios (hice).

Otras dificultades encontradas tienen que ver con las confusiones entre la 1ª y la 3ª persona del singular del presente de indicativo y de algunos tiempos de pasado. Tal y como comprobamos, estas confusiones se dan, sobre todo, en aprendices eslovacos en 1º. Sin embargo, estas no son las únicas, ya que también encontramos errores de concordancia en otras personas del paradigma verbal.

– Errores de concordancia que afectan a otras personas:

Checos: C72: hay bosques bellos donde [vosotros] **podrías* (podráis). C84: [ustedes] saborearán un par de nuestros vinos y quizás **encontréis* (encontrarán). C101: **Lo poco* que hemos quedado (Los pocos). C129: los niños **va* a cambiar (van). C169: [Yo] Pues, **son* maestra (soy).

Eslovacos: E37: cada una de nosotras **vivimos* (vive). E48: el mundo de los vivos **___* nos **presentan* (presenta). E69: [ellos] Durante el paseo por el centro histórico **podéis* entrar (pueden). E76: [tú] Pero no **piense* mi cama (pienses). Pero no **piense* que las paredes (pienses). E106: yo creo que **todos* no **tiene* (tienen). E125: en la que no **habían* problemas (había). E127: os animo a todos **___* que **lean* (leáis). E128: sois vosotros **___* que **deberían* descubrirla (deberíais). E156: el **mal* **trato* no **resultarían* dañando a otra persona (resultaría).

Estos errores son muy variados, debido a que se confunden ‘tú’ por ‘vosotros’ (C72), ‘vosotros’ por ‘ustedes’ (C84), ‘ellos’ por ‘yo’ (C169), ‘vosotros’ por ‘ellos’ (E69), ‘usted’ por ‘tú’ (E76), ‘ustedes’ por ‘vosotros’ (E127, E128), así como algunas concordancias de formas verbales en plural cuando el sujeto es singular o viceversa (C101, C129, E37, E48, E106, E125, E156).

– Confusión entre la 1ª persona del singular y la 1ª del plural con una concordancia *ad sensum* que se apoya en un complemento:

Checos: C14: **fuimos a visitar a nuestros abuelos con mi madre y mi hermano* (fuimos a visitar a nuestros abuelos mi madre, mi hermano y yo/fui a visitar a nuestros abuelos con mi madre y mi hermano). C16: **estuvimos en Brno con mi novio y dos hijos* (estuve en Brno con mi novio y nuestros dos hijos/estuvimos en Brno mi novio, nuestros dos hijos y yo).

Eslovacos: E32: **Con mi amiga *hemos montado a caballo* (monté/mi amiga y yo montamos). E64: nos conocemos bien **con mi compañera* (mi compañera y yo). E77: **Con unos amigos hemos decidido* (Unos amigos y yo). E93: **Con mi novio hemos planeado* (Mi novio y yo). E151: Cuando era pequeña, todos los domingos y también todas las fiestas cristianas **fuimos a la iglesia con mi madre y mi hermana* (iba).

Siguiendo con las confusiones entre personas gramaticales, destacamos algunos errores muy comunes en aprendices checos y eslovacos no solo en la producción escrita, sino también en su discurso oral. Se trata del uso de una forma verbal de 1ª persona del plural, con un complemento circunstancial de compañía a veces antepuesto, para referirse a un sujeto de 1ª persona del singular.

– Uso de un sujeto de 1ª persona del singular seguido de un complemento que concuerda con un verbo en 1ª personal del plural:

Checos: C30: **En el otro día *yo con mi amigo *visitamos* (mi novio y yo visitamos/yo visité con mi novio). [...] **yo con mi amor *fueron* a la cafetería (mi novio y yo fuimos/yo fui con mi novio).

Eslovacos: E21: Tengo un hermano menor y con él **inventamos* (él y yo inventamos/yo invento con él).

En ocasiones, el complemento se considera, erróneamente, parte del sujeto, por lo que los aprendices insertan un sintagma preposicional encabezado por la preposición ‘con’ en lugar de formar un sujeto múltiple con la conjunción copulativa ‘y’, lo que salvaría la elección de la forma verbal en plural.

– Uso de un sujeto de 3ª persona del singular y un verbo en 3ª persona del plural por la inserción de complementos entre el sujeto y el verbo:

Checos: C51: Lorelai **con Rory *tienen* que (Lorelai y Rory). C55: Wendy **con Danny *disfrutan* (Wendy y Danny). C60: Ángela **con Chema*, un compañero de la facultad, **descubren* (Ángela y Chema).

Eslovacos: E49: Matilda *, **con su maestra se hacen *gran amigas* (Matilda y su maestra). E140: Él **con su madre y cinco mujeres *salieron* (Él salió con).

Incluso, encontramos algunos ejemplos de este tipo con sujetos de 3º persona. Si bien las estructuras presentadas son posibles y comunes en checo y en eslovaco, este tipo de enunciados resulta ambiguo en español⁶⁹, puesto que a veces no está claro cuántas personas forman el sujeto. De hecho, en casos así solemos utilizar sujetos múltiples coordinados con la conjunción ‘y’ con los que las posibles confusiones quedan desambiguadas. De esta forma, además de evitar anfibologías no deseadas, se podría mantener la concordancia de persona en las formas verbales que los aprendices han escogido.

– **Falta de concordancia entre el sujeto del infinitivo y el pronombre enclítico que lo acompaña:**

Checos: C27: me gusta **bañarse* (bañarme). C40: siempre encontramos algún tema para discutir y **burlarse* de eso (burlarnos). C83: puedo estar en la cama leyendo [...] y no **preocuparse* de nada (preocuparme).

Eslovacos: E9: Mis objetivos para este curso son [...] **hundirse* en esta lengua (hundirme). E20: Salí con mis compañeros de clase para tomar algo y **conocerse* mejor (conocernos). E86: soy capaz de **desplazarse* (desplazarme). E116: nos dio la oportunidad de poder cambiar la fecha del examen para hacerlo más tarde y poder **prepararse* (prepararnos). E120: íbamos de excursión escolar o a **___* montaña para **relajarse* (relajarnos).

Este tipo de error suele aparecer tanto en el discurso escrito como en el oral. Sin embargo, en las redacciones analizadas vemos que la tendencia es que desaparezca en cursos posteriores. De hecho, en 3º ya no encontramos casos de esta falta de concordancia.

– **Errores de concordancia variados:**

Checos: C14: tuve que cumplir **unas* tareas. Además de estas, **hubo* que preparar (tuve). C70: Como yo **dicho* (digo). C100: la coordinación de **___* funciones que **permite* el contacto con el ambiente (permiten). C192: siempre se **puede* encontrar **los* países en los cuales la población (pueden).

Eslovacos: E17: **Mi* objetivos son **conozco* otro idioma (conocer). E119: los padres **hay* que enseñar (tienen).

Otros errores son más misceláneos, en el sentido de que los fallos en la concordancia son más variados y no siguen un patrón claro. En los ejemplos tenemos formas no personales que aparecen con sujetos (C70), algunos usos erróneos del verbo ‘haber’ (C14, E119), así como el uso de una forma conjugada en lugar del infinitivo (E17). También encontramos la falta de concordancia entre elementos que forman parte de una oración

69 Como curiosidad, quisiéramos remarcar que estas construcciones son perfectamente posibles en catalán, nuestra otra lengua además del castellano. Ejemplo: *L'altre dia ho comentàvem amb l'Agnès (l'Agnès i jo)* = El otro día lo comentábamos Inés y yo.

compleja (C100, C192). Si bien no podemos aludir a una gran lejanía entre los componentes, es posible que se dé algún caso puntual.

– Discordancias por una alteración del orden de los elementos:

Checos: C12: El país y su idioma me **gustaba* mucho (gustaron). C31: Me **gustan* tomar el sol, nadar en el mar (gusta). C36: le **gusta* muchos deportes (gustan). C44: **La *encanto* porque es muy alegre (Me encanta). [...] **___ *las ambas * ___ *gustamos* la comida (a ambas nos gusta). C64: Si les **gustan* la arquitectura (gusta).

Eslovacos: E3: me **gusta * ___* lenguas (gustan). E33: me **encanta* los bosques (encantan).

Por último, recogemos algunos errores de discordancia de persona a causa de la alteración del orden de los elementos, especialmente con verbos del tipo ‘gustar’ o ‘encantar’, y la posibilidad de que el sujeto aparezca pospuesto. De nuevo, se trata de un tipo de error que aparece más al inicio de los estudios, ya que en 2º y en 3º no contamos con más ejemplos. Los errores de concordancia de persona que afectan a ‘gustar’ y ‘encantar’ forman parte de las dificultades asociadas al uso de estos verbos; unas dificultades que se solventan a medida que se avanza en las etapas de IL.

Por lo tanto, a modo de resumen, los errores encontrados muestran algunas vacilaciones ante el comportamiento sintáctico de determinadas estructuras en español, como las personas de los paradigmas verbales, los infinitivos de los verbos pronominales o los verbos ‘gustar’ y ‘encantar’. Algunas confusiones pueden deberse a despistes puntuales, especialmente con las desinencias de la 1ª y la 3ª persona de las conjugaciones; otras confusiones muestran, una vez más, las interferencias de las LM de los aprendices.

6.2.2.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las concordancias

Después de analizar y comentar los errores relacionados con las concordancias, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias guardan cierta relación con algunos errores léxicos de forma que ya hemos visto en el Capítulo 5.2.1. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en la concordancia de género, una realidad que enlaza con la mayor dificultad léxica de forma, que es, precisamente, el reconocimiento del género. Por lo tanto, los resultados del análisis nos muestran la necesidad de trabajar más en las aulas tanto el reconocimiento como la formación del género en español. Así, a partir de los ejemplos establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Concordancia de género. 2-. Concordancia de persona. 3-. Concordancia de número.

Los errores indican que las principales dificultades se centran en la formación del género (17,93 % en aprendices checos y 22,94 % en aprendices eslovacos), ocasionadas quizás por algunas interferencias de las LM, así como por las *normas propias* que rigen

la IL de los aprendices, un sistema cambiante y en constante evolución. De nuevo, los aprendices eslovacos presentan un porcentaje más alto de errores de concordancia de género que los checos. En ambos casos, sin embargo, la tipología de errores es similar, con cierta falta de sistematicidad en la adjudicación de un género concreto, tanto si este es reconocido correctamente, como si no. Asimismo, remarcamos la preferencia por la forma no marcada, es decir, la masculina.

En cuanto a los ejemplos relacionados con la concordancia de persona (13,62 % en aprendices checos y 21,50 % en aprendices eslovacos) y la concordancia de número (7,16 % y 16,85 %, respectivamente), su presencia es ligeramente inferior en comparación con la concordancia de género. Los fallos de concordancia verbal muestran algunas vacilaciones relacionadas con la presencia del sustantivo ‘gente’ o con la alteración del orden de los elementos con verbos del tipo ‘gustar’ o ‘encantar’. Además, destacamos la posible interferencia de las LM en algunas concordancias *ad sensum* que se apoyan en un complemento, como **yo con mi amigo fuimos*, en lugar de formar un sujeto múltiple y establecer una concordancia correcta con la forma verbal, ‘mi amigo y yo fuimos’. Respecto a la concordancia de número, los ejemplos reflejan la preferencia por utilizar la forma singular en varias clases de palabras, sobre todo en el caso del adjetivo, posiblemente por una economía de marcas.

Por lo tanto, las relaciones de concordancia, si bien presentan una evolución positiva con una disminución de los errores a medida que avanzan los cursos, también plantean la necesidad de trabajar determinadas estructuras para evitar que se fosilicen, sobre todo aquellas causadas por posibles interferencias de las LM.

6.2.3 Errores de valores y usos de las categorías

En esta parte del trabajo analizamos el comportamiento de las distintas categorías en la IL de los aprendices. Debido a la extensión de este capítulo y a la gran cantidad de errores morfosintácticos que engloba, vamos a distribuir toda la información en apartados y subapartados que iremos desarrollando a medida que lleguemos a ellos. Así, las categorías generales que analizamos son las siguientes: los artículos (6.2.3.1), los determinantes (6.2.3.2), los pronombres (6.2.3.3), los verbos (6.2.3.4), las preposiciones (6.2.3.5) y los adverbios (6.2.3.6).

Comprobamos que en este capítulo se concentra la mayoría de los errores de todo el análisis. En total, la cifra asciende a 2767 errores: 1198 en aprendices checos y 1569 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de valores:

6 Errores morfosintácticos

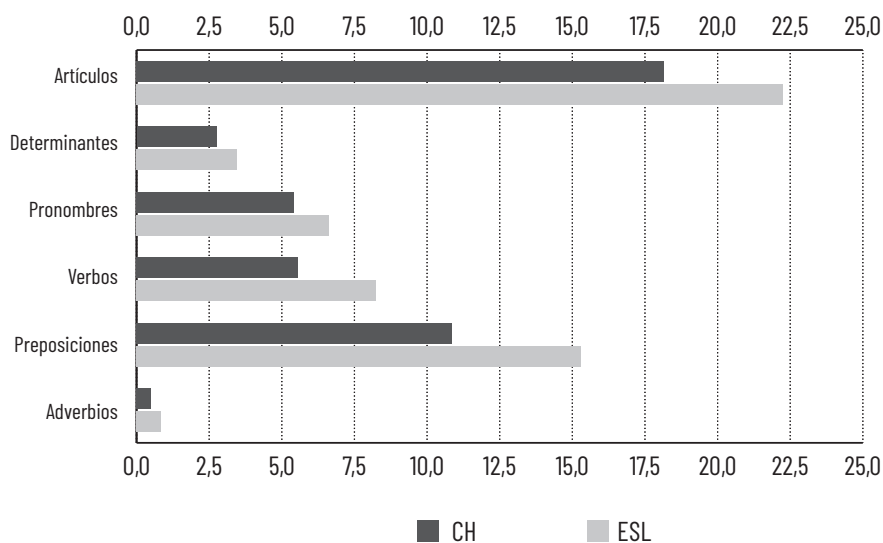


Gráfico 6: Errores de valores y usos de las categorías.

6.2.3.1 Artículos

Desde nuestra experiencia práctica en el aula con estudiantes checos y eslovacos, aunque también con otros aprendices eslavos⁷⁰, comprobamos que el artículo es uno de los mayores problemas a los que se enfrentan, debido, entre otros motivos, a que no cuentan con esta categoría lingüística en su LM⁷¹.

En cuanto al análisis de los artículos⁷², optamos por clasificar los errores en distintos apartados según se trate del artículo determinado o del artículo indeterminado. Así, en 6.2.3.1.1 englobamos aquellos errores que afectan al uso del artículo determinado, mientras que en 6.2.3.1.2 recogemos los errores por omisión. Luego, en 6.2.3.1.3 analizamos

70 Tenemos experiencia con la enseñanza del español a aprendices checos y eslovacos, pero también bielorrusos, rusos, moldavos, polacos, ucranianos, así como kazajos y tayikos, cuya segunda lengua es el ruso. Todos ellos han mostrado dificultades similares con el dominio de los artículos en español.

71 Hacemos referencia al trabajo de Aurová y Martínez Córdoba (2015) por tratar de manera específica la complejidad subyacente a la categoría de los artículos en la enseñanza del español a aprendices checos; a Sanz (2005a, 2005b) con su estudio sobre la determinación y la indeterminación en checo y en español; así como a Montoro Cano (2014) con su análisis de errores sobre los artículos en aprendices eslovacos. Además, tenemos en cuenta a Pawlik (2001) y a Tarrés (2002) con sus trabajos dedicados al uso del artículo por parte de aprendices polacos, que, como los checos y los eslovacos, no cuentan con esta categoría gramatical en su lengua. Entre las conclusiones a las que llegan, para compensar la ausencia de los artículos los aprendices emplean otros mecanismos, como el uso de los demostrativos, el orden de palabras, la entonación o los propios casos.

72 Para clasificar los errores sobre el artículo hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, los trabajos de Fernández (1997) y Leonetti (1990, 1999), así como las explicaciones pedagógicas dirigidas a aprendices extranjeros de Alonso Raya *et al.* (2005) y Chamorro *et al.* (2006).

los errores de uso del artículo indeterminado, para, después, comentar los errores por omisión en 6.2.3.1.4. Finalmente, en 6.2.3.1.5 nos centramos en los errores causados por la elección entre una clase de artículo u otra.

En total, los errores relacionados con los artículos, tanto de uso/omisión, como de elección, presentan 1119 ocurrencias: 503 en aprendices checos y 616 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores sobre los artículos:

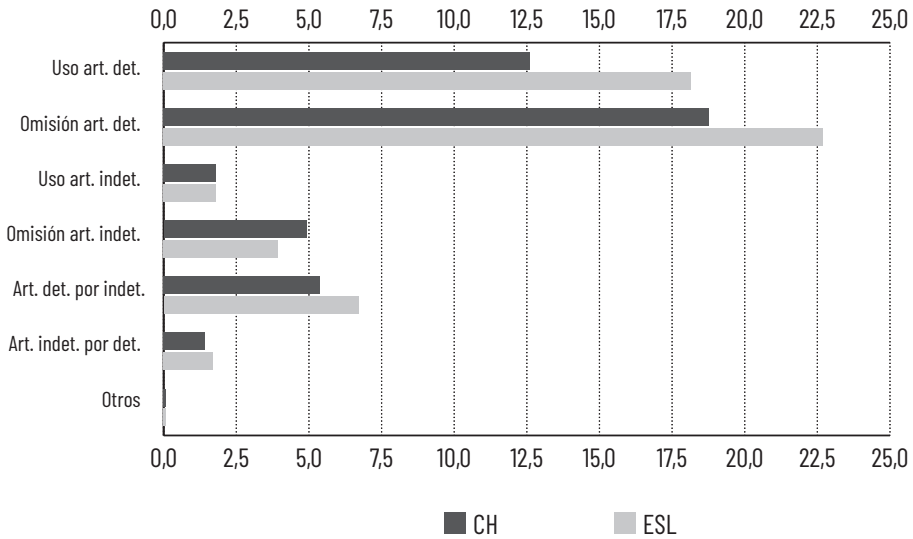


Gráfico 7: Errores sobre los artículos.

6.2.3.1.1 Artículo determinado: uso

Los errores relacionados con el uso innecesario del artículo determinado muestran algunas tendencias generales: la combinación del artículo determinado con el verbo 'haber'; el uso erróneo con otro determinante; el uso innecesario con nombres de profesiones; el uso erróneo con nombres propios; el uso erróneo con nombres de carreras, asignaturas, disciplinas o deportes; el uso erróneo con expresiones hechas o colocaciones; el uso erróneo con algunas construcciones introducidas por la preposición 'de'; así como el uso innecesario con nombres no actualizados.

– Combinación del artículo con el verbo 'haber':

Checos: C65: No hay **la* ropa (X).

Eslovacos: E123: ya no hay **el* acoso escolar (X).

En el caso de las descripciones, el uso del artículo determinado con el verbo ‘haber’ es un error frecuente en las producciones de los aprendices, si bien en las redacciones analizadas tan solo encontramos dos casos. En las clases de español intentamos que los aprendices comprendan que el verbo ‘haber’ es un verbo impersonal con un valor presentativo. En general, lo utilizamos para expresar la existencia de un elemento o para introducirlo por primera vez en el discurso sin especificarlo. Debido a que presentamos referentes que son nuevos en el discurso, el artículo determinado es incompatible en estos contextos⁷³.

– Uso erróneo del artículo con otro determinante:

Checos: C36: en **la* nuestra escuela (X). C44: **las* ambas **gustamos* (X). C65: con vistas **al* castillo renacentista y **al* nuestro jardín (a nuestro). C154: Hoy en día **la* esta palabra (X). C164: no se debería tomar a la ligera, puesto que **la* dicha provincia (X). C191: no tomamos en cuenta el futuro **del* nuestro planeta (de X).

Eslovacos: E51: Antes de **la* cada **perdida* hay una explosión (X). E151: por la religión de **la* dicha sociedad (X). E194: como ya dice el nombre de **la* dicha asociación (X).

La combinación errónea del artículo determinado con otro determinante afecta a distintas clases de palabras, como los posesivos (C36, C65, C191, ‘nuestro/a’), los indefinidos (C44, ‘ambas’), los demostrativos (C154, ‘esta’), los adjetivos demostrativos (C164, E151, E194, ‘dicha’) y los distributivos (E51, ‘cada’). En el caso de la combinación del artículo con el posesivo es posible rastrear la interferencia del catalán, precisamente por tratarse de textos de una estudiante checa que también estudia esta otra lengua⁷⁴. Ejemplo: ‘*el nostre jardí*’ (= ‘nuestro jardín’). En cambio, el resto de errores parece deberse a un hecho puntual sin relación con interferencias de ningún tipo.

– Uso innecesario con nombres de profesiones:

Checos: C11: quisiera **aprender* español **e* inglés en **___* escuela como **la* profesora (X). C47: trabaja como **la* instructora (X).

Eslovacos: E153: Este “negro capítulo” sigue **siendo* presente [...] Romani Rose, **el* presidente del Consejo Central de los Sinti y Roma (X). E178: Uno de los trabajos que me gustaría hacer es ser **la* intérprete (X).

73 Aun así, cuando lleguemos a los errores por omisión del artículo, encontraremos algún caso puntual de combinación posible entre el artículo determinado y el verbo ‘haber’. Para más información, remitimos a la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*, en la que se contemplan algunos casos excepcionales ligados a ciertos sustantivos abstractos, a los superlativos, así como a elementos que indican repetición o costumbre. Entrada disponible en: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/v.cgi?i=bMFIItwcFvxzhBbz> [Consulta: 2/9/2019].

74 Datos disponibles en el Capítulo 3.2 dedicado a las características de la población participante en la investigación.

A pesar de los pocos ejemplos encontrados, este tipo de error es relativamente común en las producciones de los estudiantes. Por alguna razón, los aprendices checos y eslovacos tienden a usar el artículo, tanto determinado como indeterminado, con las profesiones, algo que no es correcto en los contextos propuestos debido a que aquí las profesiones se identifican virtualmente como categorías: profesora, instructora, presidente e intérprete. Una de las causas de tal confusión puede ser el hecho de que en español sean posibles oraciones copulativas como ‘Soy profesora de español’ y ‘Soy la profesora de español’, con las diferencias de significado que implica la ausencia y la presencia del artículo para poder interpretar la referencia.

– **Uso erróneo con nombres propios:**

Checos: C50: le encanta el libro *Imperial Affliction* *del Peter van Houten (de X). C58: se llama *El Siete (X). C76: otra plaza que se llama *La Plaza de *___ Ciudad Mayor (X). [...] es muy *conocida en toda *la Europa (X).

Eslovacos: E8: Se llama *el Instituto de Považská Bystrica (X). E9: que están disponibles en *el IS (X). E17: vivir en España o en *La América Latina (X). E46: En *el Madrid le interesó (X). E50: Babi culpa *al Hache *___ *que ha matado *al Pollo (X/X). E57: otras ciudades muy importantes en *la Europa como (X). E59: toda *la Eslovaquia (X). E71: se *situa en la frontera con *la Polonia (X). [...] uno puede estar con *una pie en *la *Eslovaquia (X). E88: una masa semilíquida que se llama *el *Quimo (X).

También encontramos algunos errores por el uso del artículo con nombres propios. La particularidad de estos errores es que se dan con nombres propios que no se han fijado con el artículo. Los nombres en cuestión se refieren a personas (C50, E50), títulos de obras (C58), lugares turísticos (C76), continentes (C76, E17, E57), países (E59, E71), ciudades (E46), sistemas informáticos (E9), sustancias (E88), así como algunas instituciones (E8). Una posibilidad para que apareciera el artículo determinado sería si pudiéramos reconocer algunos usos anafóricos según modificadores, por ejemplo: ‘la Europa del siglo XX’; sin embargo, los contextos propuestos por los aprendices no responden a este caso.

– **Uso erróneo con nombres de carreras, asignaturas, disciplinas o deportes:**

Checos: C2: lección de *la filosofía (X). [...] la lección de *la *historia de España (X). C6: Estudio *el español porque me gusta (X). C8: No me aceptaron *al inglés (en X). C13: Elegí *filología española, o sea, *la lengua y *la literatura española (X/X). C18: el domingo descansé y estudié, sobre todo, *el checo (X). C42: *y le gusta hablar de *la medicina *y yo no *le entiendo (X). C49: baila *el flamenco (X). C124: Sus clases *del checo (de X). C175: me decidí a ser profesora *del español (de X).

Eslovacos: E12: Estudio *el español como *la lengua principal *___ pero también *el portugués, *el latín y quiero aprender *el italiano (X/X/X/X). E17: *Decidí estudiar *el

6 Errores morfosintácticos

español (X). E26: ejercicios on-line de **la* lengua (X). E45: ahora estudia **la* **politología* (X). E67: muchísimas oportunidades para los visitantes - **el* alpinismo, **el* esquí, **los* parques acuáticos (X/X/X). E109: estudio **el* español y **el* noruego (X/X). E110: facultad de **medicina* o **del* **derecho* (de X). E112: me enseñó mucho y no solo de **la* biología (X). E117: la profesora **del* **Eslovaco* (de X). E122: para el examen **del* bachillerato (de X).

En este apartado recogemos los usos erróneos del artículo determinado dentro del ámbito de las asignaturas, las carreras universitarias, los estudios, las disciplinas y los deportes. Comprobamos que ciertos errores aparecen cuando los aprendices hacen referencia a expresiones como ‘lección de’ (C2), ‘estudio’ (C6, C18, E12, E17, E45, E109), ‘aprender’ (E12), ‘aceptar en’ (C8), ‘clases de’ (C124), ‘ejercicios de’ (E26), ‘enseñar’ (E112), o ‘profesor/a de’ (C175, E117) y la asignatura correspondiente: filosofía, historia, español, inglés, lengua, literatura, checo, portugués, latín, italiano, noruego, biología, eslovaco o arte. Algo similar ocurre cuando los aprendices escriben sobre las carreras o los estudios, sobre todo con expresiones como ‘examen de’ (E122), ‘elegir’ (C13), ‘hablar de’ (C42), o la ‘facultad de’ (E110) Medicina, Derecho, Política o Bachillerato. De hecho, algunas de las asignaturas mencionadas antes pueden aludir a carreras universitarias, como en el caso de ‘estudio Español’. En cuanto a las disciplinas, tan solo tenemos un ejemplo con el flamenco (C49), mientras que con los deportes encontramos el alpinismo o el esquí (E67). Aparte, aparecen los parques acuáticos (E67), como oportunidad de ocio para los visitantes de Eslovaquia junto a los deportes mencionados.

El problema del artículo determinado en estos contextos es la actualización que resulta de los sustantivos, con una identificación positiva que no encaja en los contextos propuestos. En estos casos, necesitamos una identificación virtual, porque nos referimos a la categoría en cuestión. Así, estos contextos piden el artículo “cero”, es decir, la ausencia del artículo.

– Uso erróneo con expresiones hechas o colocaciones:

Checos: C69: decimos que es **la* cuestión **del* hábito (de X). C73: escribí **allí* por **la* última vez (X). C107: **ya* tres días **guardo* **la* cama (llevo tres días guardando X). C110: **guardar* **la* cama (guardar X). C128: pero **al* otro lado era muy estricta (por X). C129: pero **al* otro lado **___* damos muchísima libertad a los niños (por X). C132: la que yo tengo por **la* preferida es (X). C167: mantener un diálogo **al* nivel político (a X). C184: **pagar* **la* atención (prestar X).

Eslovacos: E1: en **el* primer lugar (X). E25: Pero **en* **el* otro lado (X). E49: ella **al* cambio **acepta* (X). E80: ya a **la* primera vista me llaman **mucha* **___* atención (X). E97: guardo **la* cama (X). E117: prestar **la* atención al profesor (X). E128: ¿Está en **el* juego otro chico? (X). E185: para **trabaja* en **el* equipo (X).

A veces el artículo determinado aparece en expresiones hechas o colocaciones que se han fijado sin el determinante. En estos ejemplos los aprendices utilizan erróneamente una serie de expresiones que se han fijado sin el artículo: ‘cuestión de hábito’ (C69), ‘por última vez’ (C73), ‘guardar cama’, (C107, C110, E97), ‘prestar atención’ (C184, E117), ‘estar en juego’ (E128), ‘por otro lado’ (C128, C129, E25), ‘tener por preferida’ (C132), ‘a nivel’ (C167), ‘en primer lugar’ (E1), ‘a cambio’ (E49), ‘a primera vista’ (E80) y ‘trabajar en equipo’ (E185). En algunos casos, existe una diferencia de significado en función de la presencia o la ausencia del artículo. Por ejemplo, ‘guardar cama’ con el significado de descansar y recuperarse físicamente, frente a ‘guardar la cama’ con el significado de colocar la cama dentro de algún espacio, como un mueble o un desván. En otros casos el uso del artículo determinado sería posible si reconociéramos usos no anafóricos según modificadores, como ‘prestar la atención que se merece’.

– **Uso erróneo con algunas construcciones introducidas por la preposición ‘de’:**

Checos: C26: estudié * ___ poco *del español (de X). C68: festival cinematográfico de *la fama internacional (X). C69: sonrisa de *la complacencia (X). C74: al *fin de las vacaciones *del verano (de X). C112: les falta un poco *del respeto (de X). C132: pruebas orales *del vocabulario (de X). C135: donde estudian sobre todo los alumnos de *la baja clase social (X). C151: esta historia carece de *la importancia (X). C157: se quejan de la falta *del respeto (de X). C158: prefieren la extravagancia, las canciones de *la voz estrepitosa (X).

Eslovacos: E34: *fue a comprar un poco de *la bollería (X). E49: su padre, que vende *los coches *del *segundo mano (de X). E96: un dolor fuerte de *la cabeza (X). E125: la falta de *la fuerza del maestro (X). E140: en busca de la estación *del tren (de X). E149: existen varios tipos de *la religión (X). E187: se dedica a la producción de un amplio surtido de *los productos dulces (X). E191: los que se ocupan de este tipo de *la industria (X). E194: en mi país tuvieron un gran éxito los juguetes de *la madera (X). E200: áreas en las que sufre el mayor número de *los animales (X).

Este es otro de los contextos problemáticos para los aprendices, algunas construcciones que van introducidas por la preposición ‘de’. De hecho, varios de estos errores se pueden relacionar con el apartado anterior, que recoge el uso erróneo del artículo con expresiones hechas o colocaciones. El hecho de que los aprendices utilicen el artículo en las construcciones con ‘de’ puede deberse a la plurifuncionalidad de los complementos que introducen, una posibilidad que destaca Fernández (1997: 93). De nuevo, el error no solo consiste en el uso del artículo determinado, sino también en el descuido del valor categorizador del artículo “cero”.

– Uso innecesario con nombres no actualizados:

Checos: C1: ponerme en **conecto* con **la* gente nueva (X). C9: me encanta conocer **la* gente extranjera (X). C25: Me gusta también visitar **las* ciudades grandes y famosas (X). C35: Tiene **la* **pinta* de china (X). C105: me recetó **los* antibióticos (X). C112: **me* choqué con un coche **montando* en **la* bicicleta (X). C153: pintaban sobre los huevos ornamentos maravillosos con **la* cera líquida (X). C179: distribuye **la* bollería a Valencia (X). C190: pero en **la* realidad piensa vivir (X). C192: siempre se **puede* encontrar **los* países en los cuales la población rural supera la urbana (X).

Eslovacos: E2: mi profesora sabía **el* español (X). E18: viajamos **por* **el* autobús (X). E34: estuve buscando por **el* internet (X). E54: se hicieron **los* mejores amigos (X). E74: es mi lugar favorito cuando miro la tele, leo **los* libros, estudio (X). E93: nuestro fin de semana lo hemos pasado en **la* casa (X). E125: Son **las* cosas que nunca han pasado en mi colegio (X). E143: para comprar **los* plátanos había que hacer **__* cola de no sé cuántas horas (X). E162: porque fue considerado ilegal, por **la* parte del gobierno de Evo Morales (X). E199: me gustaría criar **las* gallinas para tener **los* huevos domésticos (X/X).

Según los ejemplos, esta es la mayor dificultad de los aprendices en relación al uso del artículo determinado. Observamos un uso innecesario en combinación con nombres que no están actualizados, ni determinados por el contexto, dejando de lado, una vez más, el valor categorizador del artículo “cero” o de su ausencia. En los errores detectados no es posible recuperar usos déicticos o anafóricos que permitan su presencia. Además, de nuevo aludimos al valor categorizador de la ausencia del artículo, sobre todo cuando se presenta en el discurso un referente nuevo, inespecífico y que puede ir en plural. Así, la elección del artículo “cero” es una posibilidad que los aprendices parecen no contemplar, posiblemente por una estrategia de hipercorrección o de hipergeneralización de la norma.

6.2.3.1.2 Artículo determinado: omisión

En este apartado analizamos los errores encontrados por la omisión del artículo determinado. En realidad, las tendencias más generales de omisión guardan conexión con el análisis que acabamos de llevar a cabo acerca del uso innecesario o incorrecto. Así, destacamos los siguientes casos: la omisión en estructuras comparativas y superlativas; la omisión en nombres propios que se han fijado con el artículo; la omisión en nombres de carreras, asignaturas, disciplinas o deportes; la omisión en expresiones hechas o colocaciones; la omisión en algunas construcciones introducidas por la preposición ‘de’; así como la omisión en nombres determinados.

– **Omisión del artículo en estructuras comparativas y superlativas:**

Checos: C76: y es * ___ mejor sitio para descansar (el). En Brno * ___ que es * ___ segunda ciudad más grande **en* Chequia (la).

Eslovacos: E71: Son las montañas más altas de nuestro país y se dividen en varios grupos, * ___ más famosas son (las).

El artículo determinado es necesario con los superlativos (C76, E71) y los ordinales (C76), por lo que su ausencia es errónea. En cualquier caso, parece tratarse de un error puntual, ya que contamos solo con tres ejemplos.

– **Omisión en nombres propios que se han fijado con el artículo:**

Checos: C44: Trabajamos en * ___ Alhambra (la). C49: es de * ___ País Vasco (del). C61: volvió a * ___ República Checa (la). C68: de la lista de * ___ UNESCO (la). C72: o * ___ Jeseníky **montañas* (las). C82: quieren visitar * ___ República Checa (la). C103: volví **de* Amazonas (del). C128: La estancia * ___ facilitó * ___ UE (la). C128: trabajamos en * ___ Alhambra (la). C166: Sin embargo, ahora * ___ UE quiere abrir (la).

Eslovacos: E25: Lo que más me gusta son las montañas **en* Austria * ___ **Alpas* (los). E39: Corea * ___ Sur (del). E46: escribe sobre * ___ Alcázar, que es un palacio morisco (el). E57: en la lista de * ___ UNESCO (la). E137: fueron transportados por * ___ **Mar* Árabe (el) a * ___ India (la). E149: * ___ Emiratos Árabes Unidos (los). E167: las relaciones entre * ___ UE y Cuba (la). E172: el tema del levantamiento de las sanciones de **la* parte de * ___ Unión Europea (la). E192: No sé si existe algo parecido en * ___ República Checa (la).

A diferencia de los errores por un uso del artículo con nombres propios, aquí encontramos algunos ejemplos del caso contrario, que consiste en su omisión. La ausencia del determinante en estos contextos resulta errónea porque se da con ciertos topónimos o nombres de instituciones que se han fijado con el artículo determinado. Tenemos: la Alhambra (C44, C128), el País Vasco (C49), la República Checa (C61, C82, E192), la UNESCO (C68, E57), las montañas Jeseníky (C72), el Amazonas (C103), la UE (C128, C166, E167, E172), los Alpes (E25), Corea del Sur (E39), el Alcázar (E46), el mar Árabe (E137), la India (E137) y los Emiratos Árabes Unidos (E149). Si bien no todos los usos son igual de estrictos⁷⁵, como los casos de (los) Emiratos Árabes Unidos o (la) República Checa, topónimos que no llevan el artículo incorporado, a partir de nuestro criterio consideramos que la preferencia mayoritaria es la de su uso. En general, este tipo de error puede deberse a una generalización de la norma más común.

⁷⁵ Para consultar dudas, remitimos al Apéndice 5 del *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE, en el que encontramos una lista de países y capitales con los usos obligatorios u opcionales del artículo: <https://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/apendices/paises-y-capitales-con-sus-gentilicios> [Consulta: 2/9/2019].

– Omisión del artículo en nombres de carreras, asignaturas, disciplinas o deportes:

Checos: C1: pienso que * ___ inglés es demasiado popular (el). C3: Me encanta * ___ español (el). C4: lo que me interesa *y importa, los idiomas, no *las *Físicas, * ___ *Químicas (la). C5: * ___ Español es bastante fácil (El). C13: Cuando aprobé * ___ bachillerato español y checo (el). C19: no soporto * ___ deportes de invierno como * ___ *esquí (el). C36: le *gusta muchos deportes, por ejemplo nadar * ___ * ___ tenis y * ___ *bicicleta (el/la). C38: le gusta el arte y * ___ deporte (el). C132: aquellos a los que no les gustaba * ___ español en absoluto (el). C191: Hay mucha gente que sabe tener éxito en * ___ agricultura (la).

Eslovacos: E3: me *gusta * ___ lenguas mediterráneas *mucho y sobre todo * ___ español (las/el). E4: * ___ Español es *el idioma no muy difícil (El). [...] es más difícil para mí *como * ___ inglés (el). E10: * ___ Español es una lengua muy bonita (El). E13: * ___ Español *, lo estudio (El). [...] por eso * ___ español es un idioma único (el). No sé si * ___ español es más fácil (el). E19: y *amo * ___ deportes de invierno, sobre todo * ___ snowboarding (el). E124: en el campo de * ___ pintura (la). E182: la familia de acogida no domina * ___ inglés (el).

Estos errores se deben a la elección, intencionada o no, del artículo “cero”. La ausencia del determinante resulta errónea, ya que estos contextos requieren una identificación positiva del SN y los consideramos como algo único. Encontramos los nombres de algunas ciencias, como ‘la química’ (C4) o ‘la física’ (C38); de algunos programas de estudios, como ‘aprobar el bachillerato español y checo’ (C13); de algunos deportes (C38), como ‘el esquí’ (C19), ‘el tenis’ y ‘la bicicleta’ (C36) o ‘el snowboarding’ (E19); de algunas asignaturas combinadas con el verbo ‘gustar’ o ‘dominar’, como ‘el español’ (C3, C5, C132, E4, E10, E13) o ‘el inglés’ (C1, E4, E182); así como otros campos, ‘la agricultura’ (C191) o ‘la pintura’ (E124). La omisión del artículo en estos casos puede deberse a vacilaciones de tipo intralingüístico⁷⁶, ya que en algunos contextos el uso resulta erróneo: ‘tener clase de español’ frente a ‘me gusta el español’.

– Omisión del artículo en expresiones hechas o colocaciones:

Checos: C7: solo estudié la lengua * ___ año pasado (el). C8: Mi historia *de * ___ *Español es un poco *difícil (con el). C67: *A *descibir (Al). C69: casi en * ___ centro (el). C78: que llama * ___ atención (la). C86: y el servicio *de * ___ clientes (los). C102: acaban de dar * ___ alarma en el pulmón (la).

Eslovacos: E2: me llama * ___ atención (la). E14: En * ___ futuro (el). E40: una está hecha para * ___ otra (la). E54: Desde * ___ *principio (el). La relación entre ellos no era muy buena *en * ___ *principio (al). E80: me llama *mucha * ___ atención (la). [...] ya a *la primera vista me llaman *mucha * ___ atención (la). E104: a pesar de * ___ años (los).

⁷⁶ Remitimos al Capítulo 2.2.3 dedicado a los criterios para clasificar los errores, así como a Vázquez (1999: 34) para ampliar las interferencias intralingüísticas.

Los errores clasificados en este apartado responden a la ausencia del artículo en una serie de expresiones hechas o colocaciones que se han fijado con este determinante: ‘el año pasado’ (C7), ‘mi historia con el español’ (C8), ‘al + infinitivo’ (C67), ‘en el centro’ (C69), ‘llamar la atención’ (C78, E2, E80), ‘servicio al cliente’ (C86), ‘dar la alarma’ (C102), ‘en el futuro’ (E14), ‘estar hecho uno para el otro’ (E40), ‘desde el principio’ (E54), ‘al principio’ (E54) y ‘a pesar de los años’ (E104).

– **Omisión del artículo en algunas construcciones introducidas por la preposición ‘de’:**

Checos: C23: [el mar] El ambiente **de* sitio (del). C54: una clave de nueva ciencia de **__* radio que construyó Sir Blackwood (la). C59: está muy mal de **__* corazón (del). C72: una de las localidades más bonitas de **__* país (del). C116: el dedo **de* pie (del). C151: estaba volviendo junto con mi abuela a casa de **__* compras (las). C165: garantizaba el restablecimiento de **__* cooperación y de **__* diálogo (la/del). C168: dos millones de euros destinados a la superación de **__* daños causados por los huracanes (los). C187: con toda esta expansión del uso de materias artificiales la industria de **__* juguetes no podía (los). C190: Ahora, la gente **de* campo llega a la ciudad (del).

Eslovacos: E5: el **cá*cter de **__* españoles (los). E50: roba el dinero de **las* **bolsas* de **__* mujeres (las). E70: los luceros de **__* alba (del). E84: en el auditorio **de* museo (del). E109: esta parte de **__* educación dura (la). E121: es la responsabilidad de **__* alumno mismo (del). E139: debajo de **__* heno (del). E150: es la rutina de **__* domingo (del). E153: trata de la cuestión de **__* racismo, **__* discriminación y **__* desigualdad (del/la/la). E193: Creo que la industria de **__* juguete es muy importante (del).

En el caso de las construcciones introducidas por la preposición ‘de’, reconocemos algunos usos deícticos del artículo (C72, ‘una de las localidades más bonitas del país’, en una redacción sobre la República Checa); usos anafóricos (C23, ‘el ambiente del sitio’, mencionado previamente [‘el mar’]); usos anafóricos asociativos (C59, ‘estar mal del corazón’); usos no anafóricos según modificadores (C54, ‘la radio que construyó Sir Blackwood’); usos no anafóricos según conocimientos previos (C151, ‘volver a casa de las compras’, como un uso estereotipado), o interpretaciones genéricas (E150, ‘la rutina del domingo’), por citar tan solo un ejemplo de cada.

– **Omisión del artículo en nombres determinados:**

Checos: C1: Sobre todo **__* vocabulario es un problema para mí (el). C33: Me encanta estar en **__* cama cubierta con **__* **mata* (la). C48: dos hijos que viven con **__* madre (la). C72: Y una de las localidades más bonitas de **__* país es ciertamente **__* parque nacional de České Švýcarsko (el). C73: **__* Desorden impera (El). C76: **el* verano hay

6 Errores morfosintácticos

*___ posibilidad *___ bañarse (la77). [...] y ver *___ panorama de Praga (el). C77: Al lado de *___ cama (la). C89: *___ Madre es protectora (La). C107: una infusión contra *___ resfriado (el). C118: [hay varios métodos]. *___ Primer método, y el más fácil, es (El). C189: cosa que bastantes ciudadanos echan de menos y se mudan por eso a *___ pueblos (los).

Eslovacos: E1: *___ Subjuntivo y los tiempos pasados (El). E25: Prefiero pasar *___ vacaciones (las). E61: por su naturaleza virgen y *___ animales silvestres que viven allí (los). E84: Ya hemos comprado *___ *billetes (las entradas). E86: Vivimos en *___ testículos (los). E94: ¡Y con *___ cara así (la). E97: el médico, *___ Sr. Santos (el). E125: En *___ instituto (el). E177: no deberíamos perder *___ juicio (el). E186: *___ Dirección de la empresa tenía (La).

Dentro de los errores por omisión, la ausencia del artículo con nombres determinados supone una de las mayores dificultades para los aprendices. En estos ejemplos observamos una alteración de la norma que pide la presencia del artículo para aquellos nombres que están determinados. Ofrecemos un ejemplo a modo ilustrativo para cada caso de nombre determinado:

- Nombre delimitado claramente por el contexto, uso deíctico (C77: Al lado de *___ cama).
- Nombre ya presentado en el contexto, uso anafórico (E97: el médico, *___ Sr. Santos).
- Nombre determinado en la misma frase con un complemento, uso no anafórico según modificadores (E61: por su naturaleza virgen y *___ animales silvestres que viven allí).
- Nombre ya actualizado (C118: [hay varios métodos]. *___ Primer método, y el más fácil, es).

La presencia del artículo en estos contextos es necesaria no solo por el carácter determinado del sustantivo, sino también para permitirle al interlocutor una interpretación unívoca del referente, a partir de ciertos valores lingüísticos como la deíxis, la unicidad o la genericidad. El hecho de que los aprendices no utilicen el artículo indica una falta de dominio de las reglas de uso por la ausencia de esta categoría en su LM, pero también por una posible falta de trabajo en clase sobre las diferencias de significado entre la presencia/ausencia del artículo, así como la necesidad de contrastar la posición sintáctica del nombre que va con artículo y las características semánticas de los predicados.

77 Si bien, en general, el verbo ‘haber’ no admite la presencia del artículo determinado, tal y como hemos comentado en el apartado anterior dedicado a los errores de uso, también es cierto que en la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* se contemplan algunos casos excepcionales ligados a ciertos sustantivos abstractos, como ‘la certeza’, ‘el riesgo’ o el que aportamos desde nuestro análisis, ‘la posibilidad’. Entrada disponible en: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/v.cgi?i=bMFIItwcFvxzhBbz> [Consulta: 2/9/2019].

6.2.3.1.3 Artículo indeterminado: uso

Los errores relacionados con el uso innecesario del artículo indeterminado presentan una frecuencia menor, a diferencia del uso del artículo determinado, y muestran las siguientes tendencias generales: el uso erróneo con el indefinido ‘otro’; el uso innecesario con nombres de profesiones; así como el uso innecesario en general.

– **Uso del doble determinante con el indefinido ‘otro’:**

Checos: C89: al lado del puente hay **una* otra obra (X).

Eslovacos: E12: elegir **un* otro idioma (X).

Comenzamos con el uso del artículo indeterminado en combinación con el indefinido ‘otro’. Tan solo contamos con dos ejemplos, pero en algunos casos, de forma puntual, los aprendices optan por un doble determinante, con el uso del artículo indeterminado y el indefinido ‘otro’. Este error podría deberse a una falsa analogía con otros indefinidos, que sí permiten su doble articulación: ‘elegir algún otro idioma’, por ejemplo.

– **Uso innecesario con nombres de profesiones:**

Checos: C44: Trabajamos en **___* Alhambra como **unas* **trabajadores* (X). C169: Pues, **son* **una* maestra del nivel superior en una **___* **___* primaria (X).

Eslovacos: E14: trabajar como **una* traductora (X). E141: se hizo **un* piloto militar (X). E178: trabajé dos días como **una* intérprete (X). E180: En el futuro **quería* trabajar o de **una* asistente de **venta* [...] o en un hotel de **una* asistente del propietario (X/X).

De nuevo, encontramos algunos usos innecesarios con las profesiones. Tal y como ya hemos comentado con el artículo determinado, a pesar de los pocos ejemplos encontrados, este tipo de error es relativamente común en las producciones de los estudiantes. Comprobamos una vez más que los aprendices checos y eslovacos tienden a usar el artículo, en este caso indeterminado, con las profesiones, algo que no es correcto en los contextos propuestos debido a que aquí las profesiones se identifican virtualmente como categorías: trabajadoras, maestra, traductora, piloto, intérprete y asistente.

– **Uso innecesario del artículo en general:**

Checos: C1: no tengo **un* **problema* **___* hablar (X). C29: Todavía estoy buscando **un* trabajo (X). C69: sirve también como **una* mesa de café (X). C84: y quizás **encontréis* **unos* amigos nuevos (X). C95: necesitaría una boquita para gritar en **el* caso de **un* peligro (X). C115: como si cosiera **una* ropa (X). [...] no estoy segura **___* que **esté* **una*

6 Errores morfosintácticos

culpa del médico (X). C129: A los niños *___ falta *una *disciplina (X). Y el profesor no tiene *unos medios para cambiarlo (X). C158: quiere mostrar el otro lado de la comunidad gitana *___ *es que hay *una violencia también dentro de ella (X).

Eslovacos: E16: creo que voy bien, *un poco a poco (X). E43: hacer *una amistad con él (X). E49: si está bajo *un estrés emocional (X). E50: no faltó por *una enfermedad (X). E52: Nace *como *un anciano (X). E61: Como *un recuerdo podéis comprar una botellita (X). E71: En Brno *estoy viviendo *en *un alquiler (de X). E93: tuvo *una inapetencia (X). E146: mi punto de vista como *de *una persona no creyente (X). E165: es muy difícil tomar *una parte en *la cosa tan grave (X).

Los errores de uso innecesario del artículo indeterminado guardan una estrecha relación con los ejemplos que ya hemos visto sobre el artículo determinado. En lugar de la identificación aproximativa que ofrece el artículo indeterminado, a partir de los contextos propuestos consideramos que es necesaria la identificación virtual del artículo “cero”, ya que es suficiente con nombrar el objeto o la categoría a la que pertenece. Esta sería la diferencia entre ‘buscar un trabajo’ y ‘buscar trabajo’ (C29), por ejemplo, además de otros casos (C69, E50, E61). También encontramos otros ejemplos en los que el uso del artículo es incorrecto, no tanto por el tipo de identificación del referente, sino porque la expresión se ha fijado sin él. Sería el caso de ‘poco a poco’ (E16), ‘vivir de alquiler’ (E71) o ‘tomar parte en algo’ (E165), como muestras. El resto de ejemplos son bastante heterogéneos, aunque logramos identificar algunos patrones que se repiten, como los nombres abstractos (C1, C95, C115, C129, C158, E43, E49, E50, E93), algunos nombres en plural (C84) o no contables (C115), así como otros casos variados (E52, E61, E146).

Una vez más, aludimos al valor categorizador de la ausencia del artículo. De nuevo, observamos que la elección del artículo “cero” es una posibilidad que los aprendices parecen no contemplar, posiblemente por una estrategia de hipercorrección o de hipergeneralización de la norma.

6.2.3.1.4 Artículo indeterminado: omisión

Los errores relacionados con la omisión del artículo indeterminado muestran las siguientes tendencias generales: la omisión con el verbo ‘haber’; la omisión en expresiones cuantificadoras; la omisión en definiciones; así como la omisión en actualizaciones.

– Omisión del artículo con el verbo ‘haber’:

Checos: C73: En la habitación *tambien hay *estantería, *___ alfombra (una). C76: donde hay *___ catedral (una). C77: hay *___ lamparilla (una). [...] hay *___ mesita de noche (una). [...] hay *___ armario (un).

Eslovacos: E60: hay *___ cama muy cómoda (una). E75: También hay *___ cuevas que pueden visitar (unas). E199: Creo que en el pasado *hubo *___ tendencia *de mudarse (una).

Tal y como ya hemos comentado en apartados anteriores, la particularidad del verbo ‘haber’ es que, en general, pide la presencia del artículo indeterminado cuando se trata de un referente nuevo, no actualizado o que carece de interpretaciones anafóricas. Podríamos contemplar la posibilidad del artículo “cero” si los sustantivos estuvieran en plural y fueran inespecíficos (C73, ‘hay estanterías’). Sin embargo, en los ejemplos tan solo contamos con un ejemplo en plural (E75), pero al llevar una oración subordinada como modificador, es necesario el artículo.

– Omisión del artículo en expresiones cuantificadoras:

Checos: C26: estudié *___ poco *del español (un). C133: afrontan cada vez más *___ mayor agresividad (una). C185: Es de suponer que, en atención a *___ cada vez mayor popularidad de *___ electrónica (una). C192: la tendencia actual consiste en cada vez *más creciente *___ nivel de urbanización (un).

Eslovacos: No hay ejemplos.

También encontramos algunos ejemplos de omisión del artículo indeterminado en expresiones cuantificadoras. En general, observamos este caso en estructuras del tipo ‘una mayor + sustantivo’ (C133, C185), o bien, en ‘un nivel cada vez más + adjetivo’ (C192). De manera puntual, puede darse el cruce con otras expresiones, como en ‘estudiar poco’ y ‘estudiar un poco de’ (C26).

– Omisión del artículo en definiciones:

Checos: C29: no tengo *___ idea clara (una). C36: Carol es buena y *___ *honesto persona (una). C43: Es *___ Jack Russell Terrier (un). C50: le encanta el libro *Imperial Affliction* *del Peter van Houten, *___ escritor estadounidense *quien vive en Holanda (un). C54: Sherlock Holmes es *___ personaje literario (un). [...] es *___ detective muy bueno (un). C57: Ronan, *___ *pedoroso villano (un). C76: No sólo Praga es *___ ciudad interesante (una). C97: soy *___ caries (una). C176: el jefe debería evitar ser *___ *despotista (un).

Eslovacos: E8: no es *___ ciudad muy grande (una). E46: Este libro es como *___ conjunto *te folletines (un). E54: es un cuento de hadas o mejor *___ película animada (una). E117: me parece un poco feo, como *___ falta de *respecto (una).

Otro tipo de omisión del artículo se da en los usos por definiciones. En la introducción teórica sobre el artículo hemos mencionado uno de los usos obligatorios del artículo indeterminado: las definiciones. Entendemos como tal el uso del artículo en frases

que sean de tipo descriptivo o en definiciones propiamente dichas de objetos sin una valoración concreta. Por lo tanto, en todos los ejemplos de este apartado la omisión del artículo se considera incorrecta.

– Omisión del artículo en actualizaciones:

Checos: C11: quisiera **aprender* español **e* inglés en **__* escuela como **la* profesora (una). C30: una tarta **grand* con **__* gran **rojo* corazón (un). C44: A veces se lo pone en **__* coleta o **__* moño (una/un). C67: En ellas están colgados **__* cuadros con fotos (unos). C95: Echaría **__* vistazo (un). C105: empecé a sentir también **__* dolor de garganta intenso (un). C117: cortando el médico primero la uña con **__* tijeras en (unas). C118: obtener **__* certificación de aprendizaje (una). C123: ocupaba **__* posición frontal en el ranking mundial (una). C164: En relación con esto, ya ha tenido lugar también **__* referéndum (un).

Eslovacos: E13: me traerá muchas oportunidades para **__* trabajo futuro (un). E24: fuimos a **__* **aquapark* (un). E41: lo lleva sujetado siempre en **__* coleta (una). E51: un ataque de tristeza enorme, **__* llanto incontrolable (un). E57: Otros lugares que valen la pena ver son **__* montañas muy famosas (unas). E100: me hicieron **__* tomografía (una). E109: los exámenes finales incluyen también **__* examen práctico (un). E148: causa desconocimiento y consecuentemente **__* descuido que tiene resultados negativos (un). E157: así que después de **__* camino largo (un). E174: me gustaría trabajar **__* por ejemplo **__* en **__* empresa internacional (una). E190: trata de una huelga de trabajadores en **__* fábrica de Panrico (una). E198: cada uno de nosotros tiene **diferente* **__* punto de vista (un).

Otro de los usos obligatorios del artículo indeterminado se da en las actualizaciones. Comprobamos que este tipo de idiosincrasia es de las más frecuentes en cuanto al artículo indeterminado. Aquí entendemos las actualizaciones como la primera mención de las descripciones más tradicionales. En los contextos propuestos el artículo es necesario para introducir referentes nuevos o para mantener el valor individualizador de los elementos en cuestión, situación que también se da con los nombres complementados por un adjetivo, que exigen el artículo indeterminado.

6.2.3.1.5 Elección

En este apartado recogemos los errores de elección entre los artículos determinados e indeterminados. Para sistematizar los ejemplos, los clasificamos en dos apartados por separado. Además, añadimos algunos casos puntuales de errores de elección entre artículos del mismo tipo.

– Artículo determinado por indeterminado:

Checos: C1: puedo viajar **al* país extranjero (a un). C8: creo que **___* español es **la* lengua muy interesante (una). C13: me **fue* a **la* **Isla* española que se llama Mallorca (una). C22: he comido en **el* restaurante con mi **papá* (un). C67: mi mono Jirka, **el* peluche grandísimo (un). C76: donde se encuentra **el* reloj muy especial (un). C89: evocan la cabeza **del* gato (de un). C103: después llegó **la* fiebre muy alta (una). C156: aún más en **el* país como la República Checa (un). C157: son ellos, los gitanos, los que irritan con su comportamiento e impiden así **la* convivencia tranquila (una).

Eslovacos: E28: Mi novio **___* compró **los* zapatos **para sí* (unos). E50: es muy rebelde, conduce **la* moto (una). E57: tiene que probar **la* comida típica que se llama bryndzové halušky (una). E60: Vivo en **el* piso grande, cerca del parque Lužánky (un). E71: El pico más alto es Gerlachovský štít, con **la* altura de 2.655 msnm **___* pero solo es accesible con **el* guía **calificado* (una/un). E73: refleja la imagen fiel **del* pueblo típico eslovaco (de un). E86: alcanzan **el* tamaño aproximadamente de cinco centímetros (un). E124: [Mi maestra favorita] Para **mi* es **la* maestra del colegio que se llama (una). E169: deberían mantener la paz para que no estalle la guerra, lo que sería **el* escenario horroroso (un). E201: se caracteriza sobre todo como **la* forma de vida para relajarse (una).

La elección errónea del artículo determinado por el indeterminado refleja las vacilaciones de los aprendices en cuanto al significado básico del determinante. Su intuición de utilizar el artículo es acertada, aunque aquí los problemas se centran en su elección. Comprobamos que los contextos propuestos piden el artículo indeterminado por su significado de indefinitud. Por lo tanto, los aprendices deben acabar de interiorizar el valor introductor en el discurso de ‘un/una/unos/unas’, además de saber expresar un contenido de indeterminación, sobre todo cuando, de todos los entes posibles de la situación en cuestión, no especificamos con exactitud a cuál nos referimos porque no lo sabemos o porque no nos interesa dar esa información.

– Artículo indeterminado por determinado:

Checos: C1: Opino que esto **___* puede mejorar **un* contacto con los españoles (el). C45: tiene 20 años y estudia en **una* universidad (la). También, como estudia en **una* universidad, es lista (la). C48: En **una* parte última de la película (la). C51: busca **un* hombre de **___* vida (al). C55: y después también **un* cuerpo de su esposa muerta (el). C87: Y a la izquierda de la puerta está **situado* **un* escritorio de mi hermano (el). C158: Además de que podemos leer **___* **una* gravedad de las heridas (la). C163: El primero es el del presidente Evo Morales **___* cuya política territorial ha estado basada hasta ahora en **un* centralismo (el). C170: tiene un conocimiento básico de las capacidades de sus subordinados y los ayuda con **unos* proyectos más grandes (los).

Eslovacos: E7: mis estudios empezaron en **un* instituto en Trnava (el). E8: he elegido español para **mi *estudio* en **una* universidad **de nombre* Universidad Masaryk (la). E10: también tengo **un* bachillerato (el). **Una* oportunidad de ir al extranjero es también muy buena (La). E14: las obras de **un* gran arquitecto Antoni Gaudí (del). E50: donde tuvieron **un* accidente (el, ya ha sido mencionado antes). E74: Encima del escritorio está **un* alféizar (el). E108: terminamos nuestra educación secundaria **en *unos* dieciocho años (a los). E117: pedir ayuda a **unos* centros sociales (los). E136: **Una* historia **conmovedora* [...] es contada por su nieta (La).

En comparación con la tendencia anterior, la elección errónea del artículo indeterminado por el determinado presenta menos errores en los textos analizados. Con la elección del artículo indeterminado, los aprendices obvian algunos usos del artículo determinado que permiten expresar una referencia unívoca, sean estos anafóricos o no, a partir de modificadores, de conocimientos previos o por las características del discurso. De nuevo, consideramos necesario un trabajo contrastivo entre los distintos significados que adquieren los referentes en función de si se trata de una identificación positiva o aproximativa.

– Otros errores de elección entre artículos del mismo tipo:

Checos: C161: porque este caso no es **lo* mismo **como* en Cataluña (el).

Eslovacos: E156: tener **una* arma (un).

Por último, presentamos algunos casos puntuales de errores de elección entre artículos que pertenecen a la misma clase. Por un lado, encontramos la elección del artículo determinado neutro por el masculino (C161) en una estructura comparativa; por otro lado, tenemos la elección del artículo indeterminado femenino (E156) para un sustantivo femenino que comienza con “a-“ tónica. Como hemos comentado, estos fallos son puntuales.

Observamos que, en general, una vez los aprendices han tomado la decisión de utilizar el artículo en el discurso, las dificultades se trasladan al terreno de la elección, tal y como reflejan los ejemplos. Las principales confusiones se centran en los distintos valores de esta categoría. En el caso del artículo determinado se confunden los valores anafóricos para recoger un elemento que ya ha aparecido antes, la segunda mención, y para desarrollar la información ya introducida; los valores no anafóricos con los que se identifica un elemento a partir de modificadores o de conocimientos compartidos; así como los valores deícticos para dirigir la atención hacia aquellos referentes nuevos que forman parte de la situación enunciativa o que aparecen delimitados por el contexto. En el caso del artículo indeterminado se confunde, ante todo, el valor introductorio o actualizador que desempeña en el discurso; el valor individualizador cualitativo; aunque también detectamos la confusión en el valor de definición.

6.2.3.1.6 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los artículos

Después de analizar y comentar los errores encontrados en relación a los artículos, llegamos a la conclusión de que esta categoría gramatical es uno de los principales escollos para los aprendices checos y eslovacos en el aprendizaje del español. Para ambos grupos de LM la mayor dificultad se centra en el artículo determinado, especialmente en su omisión cuando este es necesario. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos:

1-. Omisión del artículo determinado. 2-. Uso del artículo determinado. 3-. Elección del artículo determinado por el indeterminado. 4-. Omisión del artículo indeterminado. 5-. Uso del artículo indeterminado. 6-. Elección del artículo indeterminado por el determinado. 7-. Errores de elección entre artículos de la misma categoría.

Los errores indican que las principales dificultades se centran en la oposición presencia/ausencia, uso/omisión según nuestra terminología, del artículo determinado. Además, los aprendices eslovacos presentan unos porcentajes más elevados de errores en el uso y la omisión de este artículo (18,14 % y 22,7 %, respectivamente) que los checos (12,60 % y 18,77 %, respectivamente); mientras que en el caso del artículo indeterminado las cifras varían mucho menos entre los dos grupos de LM. Todos estos datos permiten inferir la resistencia fosilizable de los errores sobre los artículos, incluso el último año de estudios. Entre los factores que impiden una mejor asimilación del comportamiento de esta categoría, destacamos algunas ideas básicas:

- 1) Cabe recordar que el español, el checo y el eslovaco son lenguas tipológicamente diferenciadas. En las lenguas eslavas no existe la categoría del artículo como tal, aunque sí la del demostrativo y la del indefinido, que en ciertos casos pueden cubrir algunos aspectos de la (in)determinación; fenómeno considerado universal por parte de algunos lingüistas.
- 2) Hemos hecho referencia a las posibles interferencias intralingüísticas, así como a las falsas analogías con algunas estructuras del español. A partir de nuestra experiencia práctica, sabemos que enunciados como ‘Soy profesora de español’ y ‘Soy la profesora de español’ suelen causar desconcierto entre los aprendices, que exigen una norma clara e infalible para el uso del artículo en español.
- 3) Una falta de reflexión en clase sobre la determinación en español o la necesidad, a veces, de generalizar algunos ejemplos puede conducir a simplificaciones no deseadas, así como a la aparición de contraejemplos que después hay que saber justificar.

Por todo ello, después de analizar los errores relacionados con el artículo consideramos que los esfuerzos didácticos deberían encaminarse hacia aquellas explicaciones y actividades que fomenten la sensibilización y la identificación por parte de los aprendices de los contextos que necesitan distintos tipos de (in)determinación. Una aproximación cognitivista a este fenómeno puede ayudar a que los aprendices entiendan el sentido y el funcionamiento del artículo en español, además de automatizarlo. Así, valdría la pena profundizar en el potencial de la metaforización y de la representación mental

6 Errores morfosintácticos

que encontramos en la Lingüística cognitiva⁷⁸ para enseñar los conceptos generales y universales de la determinación: la deixis, la anáfora, la unicidad, las diferencias entre información nueva e información conocida, etc.

Por último, recordamos que el aprendizaje del español se da en un contexto formal universitario, dentro de un programa de estudios filológicos. Los estudiantes están en contacto permanente con los distintos usos del artículo a partir del discurso de los profesores, nativos o no. Sin embargo, esta circunstancia no garantiza una adquisición natural o intuitiva del artículo, por lo que el uso apropiado también dependerá de ciertas habilidades discursivas y pragmáticas que deberán entrenarse a lo largo de los estudios.

6.2.3.2 Determinantes

Los errores con los determinantes⁷⁹ afectan a varias categorías, como los demostrativos (6.2.3.2.1), los posesivos (6.2.3.2.2), los distributivos (6.2.3.2.3), los indefinidos (6.2.3.2.4), los numerales (6.2.3.2.5) y los interrogativos (6.2.3.2.6). El conjunto de estos errores asciende a un total de 172 casos: 76 en aprendices checos y 96 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de determinantes:

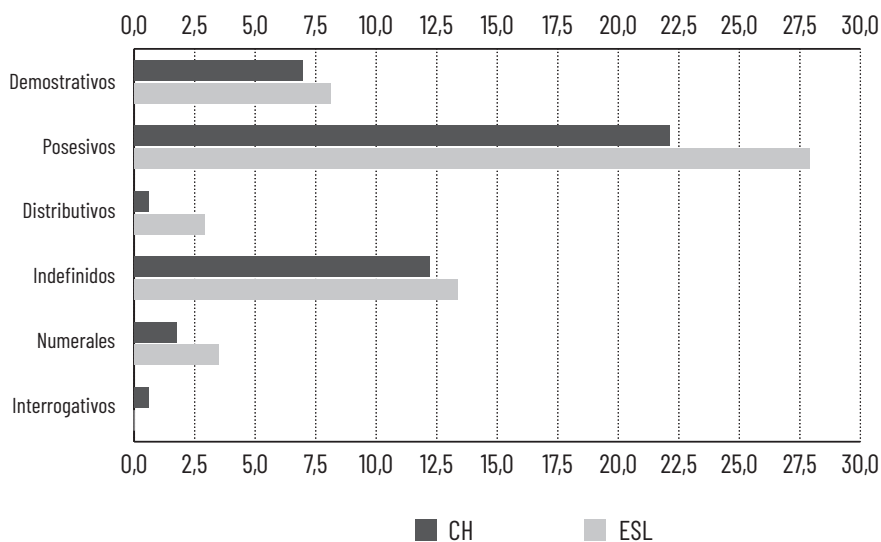


Gráfico 8: Errores de determinantes.

78 Tan solo hacemos referencia a Castañeda Castro (1997, 2006) para el caso del español y a Langacker (1987) para una visión más general del enfoque cognitivista y su aplicación al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

79 Para clasificar los errores relacionados con los determinantes hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, además de Fernández (1997) y Gutiérrez Araus (2007).

6.2.3.2.1 Demostrativos

Para sistematizar los errores por un uso inadecuado de los demostrativos, los vamos a dividir en cuatro categorías: errores que afectan a la deíxis temporal, errores que afectan a la deíxis espacial, errores por un uso del artículo en lugar del demostrativo y errores por un uso del demostrativo en lugar del artículo.

– Errores en los demostrativos que afectan a la deíxis temporal:

Checos: C113: Hace dos años [...] y en **este* momento **era* dañado (ese). C114: Yo hace dos años [...]. Durante **este* período (ese).

Eslovacos: E1: La pregunta **___* por **que* estudio español es, sinceramente, difícil para mí. Como estudié cinco años **ese* idioma (este). E12: de **este* momento los estudios me encantan (X). E16: La razón **porque* estudio español es que **ese* idioma me encanta (este). E50: **En* un drama romántico, **publicado* en el año 2010 y **en *este* año la película tuvo mucho éxito (ese). **En *esta* misma noche (esa). E51: Michael y Susan lo sufren juntos y desde **este* momento íntimo empiezan a formar una relación (ese). E97: lo que me ha pasado esta semana. [...] bebí un té de **gengibre* con miel, que me ayuda siempre en **esas* situaciones (estas). E135: Nació en 1912 [...] Durante **estos* años (esos).

A partir de los ejemplos, comprobamos que los errores en el ámbito de las relaciones temporales afectan a la deíxis del texto. Algunas confusiones de los aprendices se centran en los matices que diferencian demostrativos como ‘este’ y ‘ese’, de forma que los objetos se acercan en el tiempo, cuando en realidad se encuentran alejados (C113, C114, E50, E51, E135). Sin embargo, también encontramos el caso contrario con el uso de ‘ese’ por ‘este’ en un intento de alejar el objeto que, por el contexto, se encuentra próximo en el tiempo (E1, E16, E97). Además, tenemos un uso innecesario del demostrativo, posiblemente por un cruce con la estructura ‘a partir de este momento’, aunque el significado que busca el aprendiz es el de la expresión ‘de momento’ (E12).

– Errores en los demostrativos que afectan a la deíxis espacial:

Checos: C72: Y después de todas **___* rutas turísticas (estas). C88: Me interesa más otro pintor norteamericano, Alex Katz. Ya he visto algunas pinturas de **ese* artista (este). C89: Taller de dibujo: dibujar espacios. [...] no sé dibujar muy bien y **eso* es una oportunidad para **aprenderlo* (esto).

Eslovacos: E56: **___* Críticos de cinematografía dicen que **esa* película es una continuación (esta). E59: Creo que en Eslovaquia hay muchos lugares para visitar y **esos* son dos **mis* favoritos (estos). E61: en **___* región de Banská Bystrica, se dice que **ese* región es el corazón de Europa (esta). E62: **Eso* es mi habitación estudiantil (Esta).

Al igual que con los errores que afectan a la deíxis temporal, los ejemplos de este apartado muestran el ámbito de las relaciones espaciales, tanto en sentido literal como figurado. En este caso, contamos únicamente con errores de confusión entre ‘ese’ y ‘este’, de forma que los objetos se alejan en el espacio cuando, por el contexto, se encuentran próximos (C88, E56, E59, E61). También tenemos un caso de omisión del demostrativo (C72), además de un error que afecta a la forma neutra (C89).

– Errores de uso del artículo en lugar del demostrativo:

Checos: C34: A veces lleva pantalones negros y una camiseta verde. A mí me gusta **la* camiseta **mucho* (esa). C42: podemos hablar **frente a frente* y **lo* me gusta (eso). C43: él **es* feliz **___* que ya **estoy* en casa y **lo* puede ser cualquier **tiempo* (eso). C54: En **los* últimos años hay muchas películas que me gustan (estos). C78: Os recomiendo que visitéis Hradec Králové, una ciudad maravillosa [...]. En **la* ciudad hay un montón de sitios interesantes (esta). C88: quiero mirar **a* la página del Museo Guggenheim [...] vamos a descubrir las bellezas escondidas en **el* edificio tan asombroso (este). C165: llegó a firmar el convenio en septiembre **del* año (de ese).

Eslovacos: No hay ejemplos.

En las redacciones analizadas este tipo de error tan solo aparece en los textos de los aprendices checos. Los ejemplos encontrados están conectados con las relaciones anafóricas del discurso; es decir, un tipo de deíxis que desempeñan ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida. Por ello, en lugar del artículo, en las oraciones propuestas debería emplearse el demostrativo para enlazar con los sustantivos que ya han aparecido antes (C34, C54, C78, C88, C165). Otros errores se dan por un uso incorrecto de ‘lo’, posiblemente por interferencia de la LM, en checo *to*, en lugar del demostrativo neutro ‘eso’ (C42, C43).

– Errores de uso del demostrativo en lugar del artículo:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E32: Este fin de **___* he hecho muchas cosas. **Este* viernes **he ido* a Banská Bystrica (E1). E128: **Esta* obra que **___* leído últimamente es el libro de una escritora mexicana **___* Juana María Martínez **___* llamada Una historia de amor (La).

Estos errores ilustran la tendencia de usar el demostrativo en lugar del artículo. El uso del demostrativo con los días de la semana puede tener un valor de futuro combinado con el tiempo verbal adecuado. Por ello, si el aprendiz se refiere a un momento pasado, como en el ejemplo (E32), el uso del demostrativo puede resultar confuso para un hablante nativo, que espera otro tiempo verbal para orientar la acción hacia

el futuro⁸⁰. En el segundo ejemplo tenemos otro uso erróneo del demostrativo, ya que la obra que se menciona se introduce por primera vez en el discurso, por lo que el artículo se vuelve necesario por su uso no anafórico según modificadores (E128).

En general, los errores que afectan a los demostrativos son escasos en el conjunto del análisis, con la tendencia de que vayan disminuyendo o desapareciendo en cursos posteriores. Además, otra característica es que todos ellos afectan a los demostrativos ‘este’, ‘ese’ y ‘eso’, sin ejemplos para el demostrativo ‘aquel’, que sirve para referirse a aquellos objetos más alejados tanto en el tiempo como en el espacio.

6.2.3.2 Posesivos

Los errores relacionados con los posesivos permiten establecer varias categorías: la omisión, el uso innecesario, el uso del posesivo en lugar del artículo, el uso del artículo en lugar del posesivo, el uso de expresiones analíticas en lugar del posesivo y otros errores.

– Omisión del posesivo:

Checos: C1: sin mi familia o * ___ novio (mi). C16: con mi novio y * ___ dos hijos (nuestros). C38: no estoy segura * ___ si es * ___ color (su). C51: **Su* sueño de * ___ vida (su). [...] busca **un* hombre de * ___ vida (su). [...] cenar en la casa de * ___ padres (sus). C58: por su gracia y * ___ actores (sus). C62: por sus bodegas, * ___ muy buen vino y **la* gente agradable (su). C74: La **Reública* Checa es conocida también por [...], por un terreno apropiado para el senderismo o * ___ * ___ estaciones de esquí (sus).

Eslovacos: E15: mi vocabulario y * ___ gramática (mi). E16: su **económica*, * ___ costumbres (sus). E48: preparan * ___ segundo matrimonio (su). E49: **terrorizando* * ___ todos * ___ * ___ alrededor (a su). E52: su cuerpo, * ___ mente y * ___ comportamiento (su/su). E53: tienen * ___ primeras relaciones (sus). E90: y la persona * ___ lo pueda reproducir en * ___ mente (su). E108: estar sin * ___ padres (sus). E139: * ___ encontraba * ___ abuela (mi). E144: sus sentimientos, * ___ opiniones (sus).

Uno de los errores por omisión del posesivo se da con los miembros de la familia (C1, C51, E108, E139), posiblemente por interferencia de las LM de los aprendices, que no suelen utilizarlo como en español (*manžel říkal* frente a ‘mi marido dijo’). También, tenemos algunos errores por omisión del posesivo en estructuras lexicalizadas, como ‘el hombre de su vida’ o ‘el sueño de su vida’ (C51). En cuanto al resto de errores, ante la posibilidad o no de repetir el posesivo en sintagmas coordinados, en el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) encontramos⁸¹ que: “Cuando se coordinan dos o más nombres concretos cuyos referentes son entidades distintas, lo normal y recomendable es que

80 La elección errónea en este ejemplo del pretérito perfecto por el indefinido queda explicada en el apartado 6.2.3.4.1, dedicado a las confusiones entre los tiempos de pasado.

81 La entrada completa aparece aquí: <http://lema.rae.es/dpd/?key=concordancia> [Consulta: 6/7/2019].

cada uno de ellos vaya precedido de su propio determinante”. Por lo tanto, corregimos los errores a partir de este criterio y proponemos el uso del posesivo en el resto de casos.

– Uso innecesario del posesivo:

Checos: C15: por primera vez con **mis* nueve años (X). C34: Tiene **su* novio (X).

Eslovacos: E2: en **mi* primaria (X). E117: tener todo **debajo* **su* orden (bajo X). E146: cada persona debe de elegir **su* en lo que va a creer (X).

Los errores por un uso innecesario del posesivo son muy escasos, con tan solo cinco ejemplos. Algunos usos resultan redundantes por el contexto (C34, E2) o bien, se cruzan con estructuras ya fijadas (E117). También es posible rastrear la interferencia de la LM, especialmente en combinación con la edad de la persona (C15). El último ejemplo contiene un uso agramatical, quizás por la complejidad de la oración compuesta (E146).

– Uso del posesivo en lugar del artículo:

Checos: C4: desde **mis* once años (los). C6: desde **mis* 12 años (los). C20: me encontré con **mi* amiga (una amiga mía). C34: tiene **su* pelo rojo (el). C36: desde **sus* 10 años (los). C51: **Su* sueño de **__* vida (El). C77: tenemos aquí todas **sus* cosas que necesitamos (las). C85: **su* aspecto que le dan los dos colores (el). C154: Cuando **comparemos* **su* posición que tenía al principio (la). C157: **Mi* opinión que acabo de manifestar la podemos ver (La).

Eslovacos: E2: **Esto* es **mi* séptimo año que llevo estudiando (el). E16: En **mi* futuro **quería* ir a España (el). E40: Durante todo el tiempo que pasamos en el instituto era **mi* compañera con la que compartí la mesa (la). E52: sobre **su* historia de **la* vida (la). E58: son **mis* recuerdos que me han traído mis amigos (los). E64: **Mi* habitación en la que estoy (La). E92: me empezó a doler **mi* estómago (el). E105: algunas de **mis* observaciones que me sorprendieron (las). E125: en **mi* escuela ***, de mi pueblo (la). E129: luchan por **su* amor que nos describe el autor (el).

Los errores detectados se relacionan con los intercambios entre posesivos y artículos, un fenómeno que ya hemos comentado en el apartado dedicado a los demostrativos. De nuevo, encontramos algunas tendencias, como por ejemplo el uso del posesivo con la edad para mencionar en qué momento se realizó un evento determinado (C4, C6, C36). Si bien se podría utilizar el posesivo combinado con la edad, clasificamos estas producciones como erróneas, debido a que el uso permitido en español sería para expresar un matiz afectivo por parte del emisor, entendiendo que esta no es la intención estilística del aprendiz.

Otro error recurrente es el uso del posesivo con el sustantivo ‘amigo’, como si el aprendiz tuviera únicamente a ese amigo o amiga; o bien, como si lo hubiera mencionado anteriormente en el discurso; o incluso, como si nosotros lo conociéramos y ya

supiéramos de quién se trata (C20, E40, E64). A pesar de que intentamos corregir este error de la forma más efectiva posible para que los aprendices entiendan las diferencias de significado entre decir ‘mi amigo’ y ‘un amigo mío’, con los textos comprobamos que siguen cometiendo este error, también con otros sustantivos, como ‘compañero’. Por alguna razón, los aprendices a veces ignoran el matiz de elemento único e individual que conlleva el posesivo en este contexto.

Otros ejemplos de uso innecesario del posesivo se encuentran en algunos enunciados que hacen referencia a las partes del cuerpo (C34, E92). En estos casos el artículo ya tiene un valor de posesión, por lo que el uso del posesivo resulta redundante en las oraciones de este apartado. El resto de errores se da por un uso del posesivo no requerido en el contexto (C51, C77, C85, C154, C157, E2, E16, E52, E58, E64, E105, E125, E129).

– Uso del artículo en lugar del posesivo:

Checos: C62: por sus bodegas, *___ muy buen vino y **la* gente agradable (su). C100: puedo ver, por supuesto, **su* elemento dominante que protege lo que es el cerebro (el). C144: llevaba un reloj de pulsera precioso [...] y del que, naturalmente, estaba muy orgulloso **el* abuelo (mi).

Eslovacos: E52: sobre **su* historia de **la* vida (su). E66: Tengo una habitación en **el* piso de estudiantes (mi). E180: Además, en **el* tiempo libre me gustaría enseñar el idioma a los extranjeros (mi).

Los errores por un uso del artículo en lugar del posesivo son menos frecuentes en comparación con el apartado anterior, por lo que se trata de casos puntuales debidos a una falta de dominio de determinadas estructuras, como las enumeraciones (C62), las restricciones de los posesivos con las subordinadas relativas (C100), la ambigüedad que puede causar con los miembros de la familia (C144), algunas expresiones fijadas (E52) o por la reestructuración de una idea (E66, E180).

– Uso de expresiones analíticas en lugar del posesivo:

Checos: C28: **la casa de ella* (su casa). C53: cuando conoce a *___ inspectora Beckett su vida va **poco a poco* cambiando por **la culpa de K. Beckett* (su culpa). C65: **La cama de mí* (Mi cama). **El escritorio de mí* (Mi escritorio). C162: según el presidente de Bolivia, Evo Morales, fue tan sólo una consulta [...] a favor de la autonomía, hecho que afirma la victoria **del mismo* (su). C165: los países donantes no intervinieron en asuntos internos **de ella* (en sus asuntos).

Eslovacos: E13: porque es **un* idioma **muy* favorito **para mí* (mi idioma favorito). E52: conoce a mucha gente *___ incluso *___ **su* amor de **toda la vida* (al amor de su vida). E72: y **al lado de ella* (a su lado). E89: el mundo alrededor **de nosotros* (a nuestro alrededor). E154: hay que considerar **el comportamiento de ellos* (su comportamiento).

6 Errores morfosintácticos

En ocasiones, los aprendices no se sienten seguros ante el uso del posesivo, por lo que lo sustituyen por expresiones analíticas o fórmulas equivalentes, en general con la preposición ‘de’ o ‘para’, tal y como se aprecia en todos los ejemplos.

– Otros:

Checos: C117: **La visita mía* (Mi visita). C170: trabajaba en varios departamentos de **esa* (en varios de sus departamentos).

Eslovacos: E113: entre **la generación mía* (mi generación). E125: cuando hablaba con unos **mis* amigos (unos amigos míos). E136: a casa **suya* (a su casa). E185: no imponer solamente **la razón suya* (su razón).

En este apartado incluimos algunos errores relacionados con los posesivos que no encajan en las categorías propuestas. Encontramos algunas vacilaciones en el uso de los posesivos en español, ya que aparece la forma tónica combinada con un sintagma nominal encabezado por otros determinantes, como los artículos determinados (C117, E113, E185) e indeterminados (E125). También aparece una confusión con un demostrativo para expresar posesión (C170), así como un error de posición que lleva a usar la forma tónica pospuesta (E136).

6.2.3.2.3 Distributivos

Los errores relacionados con los distributivos tienen una presencia escasa en el conjunto del análisis.

Checos: C114: **Cada uno* a veces sufre **un* problema de salud (Todos sufrimos).

Eslovacos: E1: tengo la combinación de dos lenguas y cada **___* requiere cierto tiempo (una). E20: y **cada uno* **quién* lee (todos los que). E55: Creo que **cada uno* **conozca* esta serie (todos). E124: Estoy segura de que **cada uno* tiene su profesor o profesora favorita (todos tenemos). E176: **Cada uno* nos imaginamos (Todos).

A pesar de la escasez de errores que afectan a los distributivos, es posible reconocer dos tendencias. Una es el uso del distributivo ‘cada’ sin el numeral cardinal que debe acompañarlo (E1); otra es su uso en lugar de ‘todos’ (C114, E20, E55, E124, E176), quizás por influencia de las LM con *každý*. Cabe recordar que ‘cada’ señala a todos los miembros del conjunto como elementos contables, mientras que ‘todos’, la opción que utilizaríamos en español, enfatiza lo generalizador.

6.2.3.2.4 Indefinidos

Para sistematizar los errores relacionados con los indefinidos proponemos tres categorías, que son el uso erróneo del indefinido, su omisión y el uso del artículo en su lugar.

– Uso erróneo del indefinido:

Checos: C7: Lo que me hace falta mejorar es la gramática, *___ subjuntivos, *___ tiempos pasados y **otro* (etc.). C9: Pero no es solo eso, España me interesa en **todo* caso (cualquier). C15: Nunca **podía* imaginar que pasaría **algunas* vacaciones en la montaña (las).

Eslovacos: E112: Todos estábamos muy agradecidos y lo **pasábamos* **todos* muy bien (X). E129: es **el* amor más fuerte que **cualquiera* regla (cualquier). E152: con la ayuda de **cualquiera* religión (cualquier). E166: para poder realizar **cualquiera* acción social (cualquier).

El uso erróneo del indefinido tiene una presencia escasa en el análisis de los textos. Algunos de los problemas que encontramos son el uso de ‘otro’ por ‘etc.’ (C7); el cruce de estructuras que llevan indefinido, como ‘en cualquier caso’ con valor de oposición, frente a ‘en todo caso’ con valor de posibilidad mínima (C9); el uso del indefinido en lugar del artículo (C15); o la repetición innecesaria (E112). Además, aparece el uso erróneo de ‘cualquiera’ combinado con un sustantivo femenino (E129, E152, E166), quizás por un despiste puntual al no recordar las restricciones del determinante indefinido frente al pronombre.

– Omisión del indefinido:

Checos: C3: No estoy **cierto* en *___ tiempos (algunos). C17: debería **que* ser en las montañas en **Francia* o en *___ lugar con nieve (algún). C114: descansar mucho en casa y evitar *___ actividad física excesiva (cualquier).

Eslovacos: E20: dormí mucho para sentirme fresca y poder hacer *___ cosas que necesitaba (algunas). E52: no **es* basada en *___ hecho real (ningún). E117: si durante mi presentación *___ grupos de estudiantes se **van* (algunos).

Otros errores se relacionan con la ausencia del indefinido. A partir de los ejemplos, comprobamos que la ausencia de los determinantes afecta a los indefinidos ‘algún’, ‘ningún’ y ‘cualquier’.

– Uso del artículo en lugar del indefinido:

Checos: C1: Supongo que hablaré mucho en este curso y aclararán **unas* dudas que tengo (algunas). C3: para poder visitar **un* lugar en que se **habla* español (cualquier). Espero que **vamos* a practicar mucho, **unos* ejercicios de gramática (algunos). C14: tuve

6 Errores morfosintácticos

que cumplir **unas* tareas como hacer los ejercicios electrónicos relacionados con (algunas). C65: También hay **unas* cosas compartidas como la radio y las cámaras (algunas). C67: una radio, dos flores y **unas* otras cosas (algunas). C71: Me gusta mucho donde vivimos, pero **intentamos* vivir en una casa en **un* pueblo cerca de Brno (algún). C84: De cualquier manera, si van a **un* sitio **en* la República Checa, no se olviden de saborear nuestra cerveza (algún). C114: **Cada uno* a veces sufre **un* problema de salud (algún). C175: **Una* vez querría enseñar en un instituto (Alguna).

Eslovacos: E6: en la actualidad es importante hablar **las* lenguas mundiales (alguna lengua). E14: espero que **una* vez **llega* **un* día **cuando* **viviré* en España (alguna). E33: Lo mejor es viajar a **un* lugar donde **hay* montañas (algún). E55: es un hombre muy romántico y espera **que* **una* vez **encuentre* **___* su amor verdadero (alguna). E67: les recomendaría visitar **las* ciudades con **los* cascos antiguos (algunas). E69: Durante el paseo por el centro histórico **podéis* entrar en **unas* restauraciones que ofrecen **los* platos nacionales (algunos). Y por la noche la gente suele ir a **unos* bares para divertirse (algunos). E78: me parece como arte abstracto **___* pero **en* **una* manera tiene su significado (de alguna). E151: si no **hubieramos* llegado media hora antes de la misa, no habríamos tenido un lugar para sentarnos y **unas* veces ni para estar **en* pie (algunas). E157: Pero a causa de que **unos* gitanos son así (algunos).

Los errores en los que el indefinido es sustituido por el artículo son los más numerosos en relación al uso de estos determinantes y se deben, en general, a una neutralización de los matices semánticos entre indefinidos próximos, como ‘unos’ – ‘algunos’, ‘un’ – ‘cualquier’ y ‘las’ – ‘algunas’. Una de las causas de este error puede tener relación con el uso de los artículos, que también resulta problemático para los aprendices, tal y como hemos explicado en el apartado 6.2.3.1. Las dudas que tienen sobre el uso del artículo les pueden llevar a utilizarlo en exceso, no solo cuando es innecesario, sino también en lugar de otros determinantes, como los indefinidos en este caso.

6.2.3.2.5 Numerales

Los errores relacionados con los numerales son escasos en todo el conjunto del análisis.

Checos: C36: mi **primero* año (primer). C55: ve **dos* cuerpos hachados de las hijas (los). C56: **un* de los pocos (uno).

Eslovacos: E69: pasar más **que* **un* medio día (más de X). E106: el **primer* para los de (primero). E111: Mi tarea es comparar los sistemas educativos de **los* países muy distintos, de la República Checa y de España (dos). [...] el **primer* desde **___* 6 (primero). E137: dos granjeros, **___* personas rústicas (dos). E153: maltrato entre **los* **noviazgos*, miembros de clanes rivales (dos novios).

Los errores relacionados con los numerales son muy pocos en el conjunto del análisis. Tenemos errores que afectan a los numerales ordinales, como la confusión ‘primer’ – ‘primero’ en combinación con otro elemento (C36, E106, E111). El resto de errores tienen que ver con los numerales cardinales, como el uso del numeral en lugar del artículo (C55) o viceversa (E111, E153); la omisión del numeral (E137); el uso innecesario (E69); o la confusión ‘un’ – ‘uno’ en combinación de otro elemento (C56). Todos estos errores se consideran fallos puntuales, de manera que son abordables en las clases a través de ejercicios específicos.

6.2.3.2.6 Interrogativos

Los errores relacionados con los interrogativos tienen una presencia muy escasa en los textos analizados con tan solo un ejemplo.

Checos: C126: Es normal que los alumnos duden mucho en **cuáles* palabras checas escribir la *i* (qué).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Comprobamos que el error se da por una confusión entre ‘qué’ y ‘cuál’ en el caso de una interrogativa indirecta.

6.2.3.2.7 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los determinantes

Después de analizar y comentar los errores relacionados con los determinantes, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias no suponen un gran obstáculo a la hora de transmitir el mensaje y se pueden practicar más en las clases de español con ejercicios específicos de contraste entre enunciados. Para ambos grupos de LM los determinantes más problemáticos resultan ser los posesivos. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Posesivos. 2-. Indefinidos. 3-. Demostrativos. 4-. Numerales. 5-. Distributivos. 6-. Interrogativos.

Los errores indican que las principales dificultades se centran en los posesivos (22,1 % en aprendices checos y 27,90 % en aprendices eslovacos). Destaca su omisión, por una posible interferencia de las LM, aunque también se dan ciertos usos incorrectos en lugar de elegir el artículo, sobre todo para hablar de los amigos, de la edad de una persona o de las partes del cuerpo. Otros usos incorrectos se deben a las expresiones analíticas que utilizan los aprendices para sustituir los posesivos. Respecto a los indefinidos (12,20 % y 13,38 %, respectivamente), es necesario practicar más su uso en contraste con el artículo, así como trabajar los matices de significado que diferencian a unos y a otros. En cuanto a los demostrativos (6,97 % y 8,13 %), las principales dificultades se reflejan en el acercamiento o el alejamiento de los objetos en el tiempo y en el espacio a causa

6 Errores morfosintácticos

de ciertas vacilaciones entre el uso de 'este' y 'ese'. Los errores del resto de categorías son muy puntuales: numerales (1,74 % y 3,48 %); distributivos (0,58 % y 2,90 %) e interrogativos (0,58 % y 0 %). Comprobamos que se van superando de manera natural con la evolución de la IL. De hecho, la mayoría se concentran en 1º y en 2º, por lo que en 3º muchas de estas dificultades ya no se cometen.

6.2.3.3 Pronombres

Los errores relacionados con las formas pronominales aparecen en un total de 332 casos: 148 en aprendices checos y 184 en aprendices eslovacos. Para sistematizarlos vamos a clasificarlos en dos grupos principales: por un lado, los errores de aquellos pronombres que tienen una función pronominal plena; por otro lado, los errores que afectan al pronombre 'se' tanto en su forma gramaticalizada como lexicalizada. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada clase a partir de la cifra global de errores de pronombres:

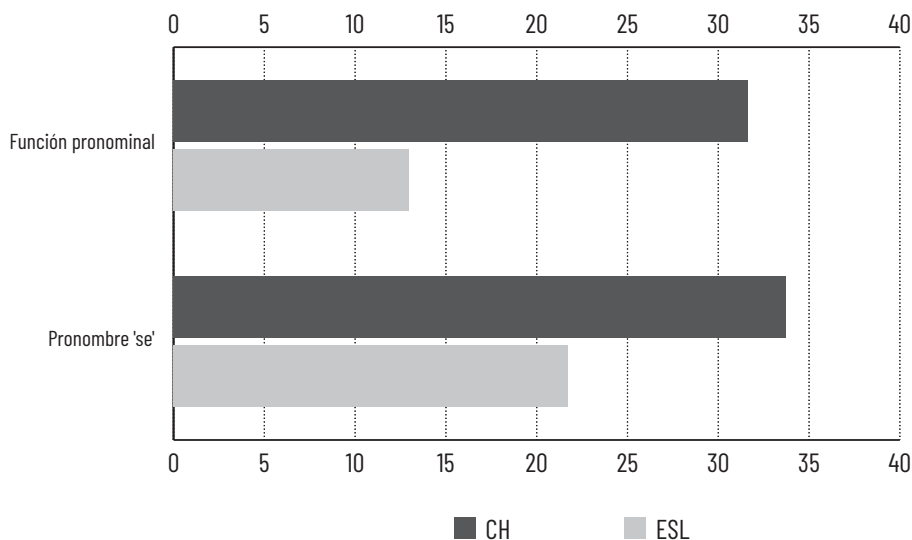


Gráfico 9: Errores de pronombres.

6.2.3.3.1 Con función pronominal plena

Los errores relacionados con los pronombres que tienen una función plena son bastante variados. El análisis revela que estos errores afectan tanto a pronombres personales, como a pronombres átonos, por uso innecesario, omisión y elección errónea. También, en las redacciones encontramos casos de leísmo, laísmo y loísmo, además de otras idiosincrasias, como la repetición del SN, la separación del pronombre del infini-

tivo o algunas confusiones entre pronombres. En total contamos 217 errores: 105 en aprendices checos y 112 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de pronombres:

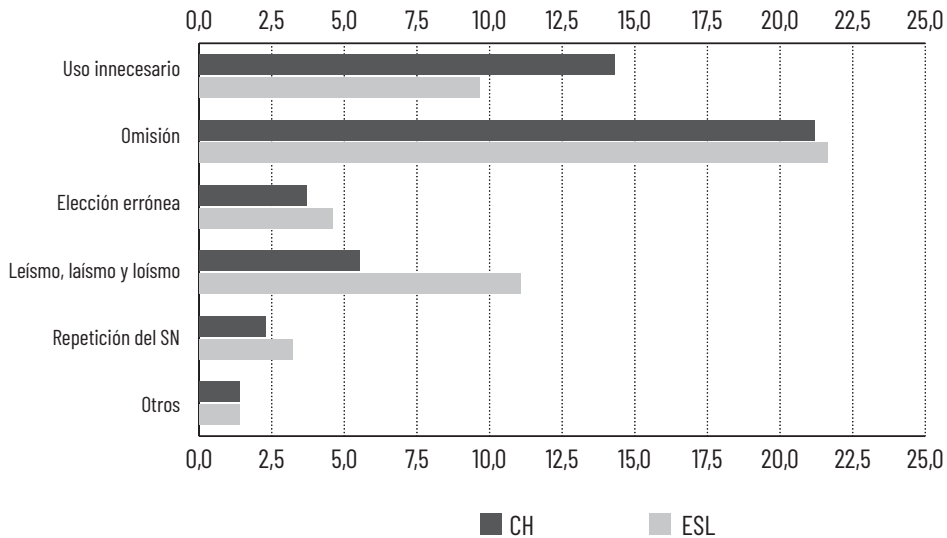


Gráfico 10: Errores de pronombres con función plena.

A continuación, ofrecemos distintos apartados para recoger la variedad de estos errores.

– Uso innecesario del pronombre de sujeto:

Checos: C1: **Gracia a ella *yo estudio este idioma (X)*. C2: **Yo estudio español porque me gustan las *linguas (X)*. C4: *Toda mi vida *yo he vivido en un pueblo pequeño [...], pero ahora vivo en la ciudad – Brno - *yo estoy muy contenta (X/X)*. C5: *Pero *yo creo que puedo mejorar (X)*. C11: *por eso *yo necesito aprender (X)*. C22: **Yo he elegido una comida muy típica (X)*. C24: *Este fin de semana *yo *___ pasé con mi familia (X)*. **Yo trabajo como camarera (X)*. C25: **Yo prefiero pasar mis vacaciones en el mar (X)*. C27: *En mi caso *yo prefiero (X)*.

Eslovacos: E5: *[la comida] creo *___ *ella es muy sabrosa (X)*. **Yo estudio español sólo nueve meses (X)*. E12: **Yo soy una chica de veinte años (X)*. E18: **Porque *yo vivo en las montañas (X)*. E26: *Pues, *yo he dormido (X)*. E29: *En el mar *yo he estado (X)*. E33: **Yo prefiero las montañas (X)*. E76: **Yo sé (X Ya lo sé)*.

Los errores de este apartado afectan al uso innecesario del pronombre de sujeto, especialmente para referirse a la 1ª persona del singular, a excepción de C32 y E5, que hacen referencia al pronombre de 3ª persona del singular. Si tenemos en cuenta que el español es una lengua con unas desinencias verbales claras para indicar la persona gramatical

que desempeña la función de sujeto, las propuestas de los aprendices en estos contextos deben ser corregidas. En español es habitual que utilicemos estos pronombres para evitar ambigüedades por el sincretismo de algunas formas verbales ('iba', por ejemplo, que podría ser 'yo' y 'él'), para evidenciar el contraste frente a otros sujetos presentes en la oración, o bien, para marcar ciertas intenciones comunicativas. La particularidad de estos errores es que solo aparecen en 1º en ambos grupos de LM, por lo que, a medida que se avanza en el aprendizaje, la adquisición de estos usos va mejorando.

– Omisión del pronombre de sujeto:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E57: donde *___ se puede bañar (uno). E69: Cuando hace buen tiempo *___ se puede quedar (uno).

Es posible encontrar algún error puntual que responde a la ausencia del pronombre de sujeto cuando este es necesario. En los ejemplos falta el pronombre de sujeto 'uno' en construcciones impersonales con 'se'.

– Elección errónea del pronombre de sujeto:

Checos: C26: *Nos ganamos 2 *juegos (Nosotros). C43: *Nos practicamos *deportes juntos (Nosotros). C83: nadie puede tocar el contenido del armario excepto *mí (yo misma).

Eslovacos: E5: espero que este texto *ninguna *va a leer*___ (nadie).

Otros errores afectan a la elección del pronombre para la función de sujeto. Encontramos la elección errónea del pronombre átono de 1ª persona del plural 'nos' frente a 'nosotros' (C26, C43), el uso de 'mí' en lugar de 'yo' (C83) y la confusión entre 'ninguna' y 'nadie' como pronombre indefinido negativo (E5).

– Uso innecesario del pronombre de objeto:

Checos: C107: Todos *a mí me dicen (X). C113: me *cuidaban *a mí muy bien (X).

Eslovacos: E33: Pero también *a mí me gusta el mar (X).

Siguiendo con la función pronominal plena, tenemos algunos casos puntuales de uso innecesario del pronombre de objeto. Clasificamos aparte estos ejemplos porque no se tratan ni de pronombres de sujeto, ni de pronombres átonos de objeto. Si atendemos a los contextos de las oraciones, el uso de 'a mí' en los tres casos resulta redundante.

– Elección errónea de las formas tónicas:

Checos: C36: más alta que **mi* (yo). C77: enfrente de la puerta principal del piso ***, cuando entras en **ello* (él). C131: surgen problemas [...] entre **aquellos* y los profesores (ellos). C133: no deberían hacer a otras personas lo que no quieren que **ellas* hagan a ellos mismos (les). C158: Los representantes de las organizaciones **apoyando* **a ellos* declaran (que les apoyan).

Eslovacos: E37: tengo suerte **___* **que yo pertenece en los* (de pertenecer a ellos). E43: son más **alto* que **mí* (yo). E51: no puede **enfrentarle* (enfrentarse a él). E86: compañeros parecidos **que* **yo* (a mí). E116: y **en* cualquier duda **lo* **pudimos* contactar (contactar con él). E121: Los jóvenes se ridiculizan entre **sí* (ellos). [...] hacen bromas de **sí* por la ropa (ellos). E134: viene todos los días buscando **por él* (buscándole). E146: vi el video de mi primera comunión y **mirando* **a todos nosotros* (viéndonos).

Todavía con las formas tónicas, tenemos un conjunto de errores que afectan a su elección. Estos errores son más variados y afectan a diferentes pronombres. Uno de ellos se da en algunas estructuras comparativas en las que se elige ‘mí’ frente a ‘yo’ (C36, E43). También encontramos algunas confusiones entre pronombres (C77, E121), al igual que la elección de otras clases de palabras en lugar de la forma pronominal, como un demostrativo (C131), un sintagma preposicional (E134) o una expresión analítica que podría sustituirse por un pronombre (E146). Además, tenemos la elección de la forma tónica frente a la átona (C133, C158, E86), así como el caso contrario (E37, E51, E116).

– Uso innecesario del pronombre átono:

Checos: C17: pues si **lo* es un poco posible (X). C22: **He* **la* **sido* **super* rica (X). C40: sus características más importantes son **las* que es amable (X). C49: se da cuenta de que Amaia **le* quiere a Rafa (X). C53: Como ya **lo* he dicho (X). C74: Hay muchos monumentos que vale la pena **verlos* (ver X). C76: muy cerca de nuestra capital **___* Praga **___* que **cual* también tienes que **visitarla* (visitar X). C94: el descubrimiento de **___* obras arquitectónicas que espero **lo* **más* (que más espero). C110: lo que me acongojaba **lo* **más* era (lo que más me acongojaba). C154: como **lo* mucha gente piensa (X).

Eslovacos: E47: al **fin* decide **decírsela* toda la verdad (decirle X). E48: sin **___* Víctor se **lo* **dio* cuenta (X). E63: otro castillo que vale la pena **verlo* (ver X). E100: **tenía* que **decírselos* **de* que (tuve que decirles). E103: Luego **me* entré en la segunda parte del consultorio (X). E104: que a pesar de ___ años me **la* acuerdo muy bien (X). E120: De lo que me acuerdo y *me* **lo* acuerdo muy bien (X). E131: sus padres **le* **expectan* *volver* (X esperan que vuelva). E142: me di cuenta de que ni **lo* puedo imaginar **la* situación así (X). E167: Para empezar, se **le* envió dos millones de euros a Cuba a las zonas afectadas (X).

Dentro de las formas átonas, el uso innecesario del pronombre es de los errores más frecuentes de este apartado, junto con la omisión del pronombre átono y los casos de léísmo, laísmo y loísmo. En las redacciones hallamos algunos errores de uso innecesario de los pronombres ‘la’ (C22, E47) y ‘las’ (C40), así como ciertos pleonasmos que resultan del uso del pronombre y de la presencia simultánea del sintagma nominal al que hacen referencia (C49, C74, C76, E63), posiblemente por una estrategia de hipercorrección que lleva a utilizar pronombres átonos que son innecesarios. Otro error detectado aparece en las oraciones tipo ‘lo que más’, una construcción que, como veremos en el apartado 6.2.5.2.2 sobre las subordinadas adjetivas, resulta problemática para los aprendices (C94, C110). En el resto de ejemplos el error más frecuente recae en el uso innecesario del pronombre ‘lo’, posiblemente por interferencia de las LM de los estudiantes y el uso que hacen del pronombre *to*, tal y como ya hemos comentado en el apartado 6.2.3.2.1 dedicado a los demostrativos.

– Omisión del pronombre átono:

Checos: C30: No *___ gusta (me). C51: el gran sueño de Lorelai *___ lleva *___ abrir (le). C60: Yolanda, la novia de Bosco, *___ dijo a Ángela (le). C68: A los visitantes con niños *___ puedo recomendar (les). C90: a ellas voy a dedicar *___ **el* pasado mañana (dedicarles). C129: A los niños *___ falta *una **disciplina* (les). C135: a la víctima le da miedo y vergüenza decir *___ a alguien (decirle). C148: creo que lo que *___ pasó a mis abuelos (les). C175: Todos estos puntos me gustaría mostrar *___ a los estudiantes a los que *___ faltan estas cualidades (mostrarlos/les). C177: Tengo claro ya desde hace años que este gusto me *___ va a dar un trabajo (lo).

Eslovacos: E3: Para mí *___ más difícil es (lo). E47: y no *___ lo había dicho (se). E49: A Matilda se *___ abre un mundo nuevo (le). E50: todo el tiempo *___ pasa (lo). E76: **Yo sé* (Ya lo sé). E89: aunque a nosotros no *___ lo parezca (nos). E105: el idioma eslovaco nos *___ enseñan (lo). E113: a los niños cada año *___ enseñan (les). E152: Este amor puro *___ podemos y tenemos que encontrar (lo). E168: Un **grande* apoyo para Cuba en este diálogo *___ jugó España (lo).

La omisión de pronombres clíticos, en función de objeto directo e indirecto, es el error más numeroso en este apartado dedicado a la función plena de esta clase de palabra. Algunos de los errores encontrados se dan por la ausencia del pronombre cuya función es la de objeto indirecto, sobre todo con determinados verbos: ‘gustar’ (C30), ‘llevar’ (C51), ‘decir’ (C60, C135, E47), ‘recomendar’ (C68), ‘dedicar’ (C90), ‘zumar’ y ‘arder’ (C107), ‘faltar’ (C129, C175), ‘pasar’ (C148), ‘abrir’ (E49), ‘dar’ (C177, E50), ‘parecer’ (E89) y ‘enseñar’ (E113). La ausencia de estos pronombres afecta a varias personas, como la 1ª del singular y del plural, y la 3ª del singular y del plural. El resto de ejemplos recogen el error más destacable dentro de este apartado, relacionado con la norma gramatical que pide en español la presencia del doble complemento cuando el objeto directo va antepuesto al verbo, algo que no ocurre en las lenguas eslavas debido

al sistema de casos. Por lo tanto, volvemos a remarcar la posible interferencia de las LM de los aprendices, además de la estrategia de la simplificación, por la que los verbos se presentan sin los pronombres necesarios y requeridos por las normas gramaticales del español.

– Casos de leísmo, laísmo y loísmo:

Checos: C34: Tiene **su* novio y **le* quiere mucho (lo). C36: [a su amiga] **Le* conozco (La). C51: ese hombre llamado Luke, Lorelai lo ve cada día, **le* visita (la). C55: Jack **lo* asegura que no le puede ocurrir (le). C60: **queire *que *matarles* (quiere matarlos). [a ella] llega **___ *salvarle* (salvarla). C134: a otros no **los* tiene que interesar (les). C149: y después de haber caído Cataluña **___ *les* trasladaron a Francia (los). C151: [mi madre y mi abuela] y los soldados **les* dejaron pasar (las). C169: **los* muestro que la escuela (les).

Eslovacos: E18: mi hermano vive allí y no **le* hemos visto desde la Navidad (lo). E47: [a ella] la única cosa que **la *alegre* (le). E48: esperando a alguien **quien *la *pide* su mano (le). E50: Catina **viene* al cuarto [...]. Y como **el *la* robó dinero (le). E96: [doctora] He decidido **a *visitarle* (visitarla). E116: **Los* enseñaba español (Les). E124: **le* considero a ella (la). E125: aunque los profesores **tratarían* de ser los mejores del mundo, los alumnos o los estudiantes **les *van a desobedecer* (los). E147: [a las chicas] **les* palmean con un látigo (las). E181: la jefa dejó a la chica irse a casa a descansar, pero no **la* había reducido el turno (le).

La confusión entre las formas de complemento directo e indirecto puede resultar algo problemática para los aprendices extranjeros, ya que se mezclan cuestiones como el habla descriptiva de los nativos, los rasgos dialectales y la falta de un consenso en las obras de referencia. En el Marco teórico de nuestra tesis, en el Capítulo 2.2.2, ya hemos aludido a esta cuestión, es decir, a la relación entre el error y la norma lingüística a partir de la que se corrige. Consideramos necesario alertar a los aprendices sobre ciertos fenómenos que, si bien no son aceptados por la normativa, forman parte de la gramática descriptiva y de la realidad lingüística de los distintos territorios de habla hispana. Por ejemplo, en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1212) se recogen las características de estos fenómenos con ejemplos que deberían guiar no solo a los aprendices extranjeros, sino también a los hablantes nativos, aunque en nuestro caso reconocemos que las dudas y las consultas se siguen dando a día de hoy.

El leísmo es un fenómeno que consiste en emplear los pronombres ‘le’ y ‘les’ para la función de objeto directo de persona masculina, singular o plural. La norma acepta el uso singular, por lo que enunciados como ‘Tiene **su* novio y **le* quiere mucho’ (C34) o ‘mi hermano vive allí y no **le* hemos visto desde la Navidad’ (E18) deberían ser aceptados. Sin embargo, recomendaríamos llamar la atención en clase ante esta particularidad del sistema de pronombres, para que los aprendices no solo conozcan el uso, sino también la norma. En cambio, cuando se trata de un objeto directo de persona femenina en singular, sí se considera un error (C36, C51, C60, E96, E124, E181), al igual que cuando

el objeto directo es de persona plural, tanto masculino como femenino (C60, C149, C151, E125, E147).

El laísmo consiste en emplear los pronombres 'la' y 'las' para referirse al objeto indirecto de referencia femenina, si bien es un fenómeno que se da en algunas partes de España, como Madrid, por ejemplo (E47, E48, E50). De todos modos, su presencia es escasa con tan solo tres errores en aprendices eslovacos. En cambio, el loísmo se da por el uso de los pronombres 'lo' y 'los' para el objeto indirecto de persona, un fenómeno que además de considerarse incorrecto también se califica de vulgar (C55, C134, C169, E50, E116). En los textos, de hecho, se aprecian más errores por loísmo que laísmo.

Los casos más problemáticos para los aprendices resultan ser los de leísmo y loísmo, por lo que será necesaria una revisión del paradigma de los pronombres átonos.

– Repetición del sintagma nominal:

Checos: C5: He decidido **para* estudiar español porque **__* estudié **español* cuatro años (lo). C61: le regaló a Teresa un cachorro para distraer **a Teresa* (distraerla). C106: toda la cabeza ***, y que aún aumenta si inclino **la cabeza* (si la inclino). C128: para mostrarnos **unos* vídeos o dibujos **a nosotros* (X). A veces **a nosotros* nos ponía (X).

Eslovacos: E27: **Es que* me encanta este país. He visitado **este país* (Lo). E30: Este fin de semana **estaba* enferma y **porque* **__* pasé **mi fin de semana* (lo). E31: [las vacaciones] Pero también me gusta pasar **__* **vacaciones* en el mar (pasarlas). **__* Pasamos **nuestras* **vacaciones* (Las). E74: la tele y enfrente de **la televisión* (ella). E117: podemos esperar que se rían de los demás o que **tratan* mal **a los demás* (los). E124: En cuanto a **las artes*, nos dejaba expresar nuestros sentimientos por **el arte* (él).

Otros errores que afectan a los pronombres con función plena tienen relación con su omisión frente a la repetición del sintagma nominal que deberían sustituir. Así, la repetición del sintagma nominal en lugar de la referencia anafórica que ofrece el pronombre es un error relativamente habitual en la expresión escrita. Una de las causas puede deberse a una estrategia de evasión ante la dificultad de usar un pronombre determinado o ante la necesidad de clarificar y reestructurar una idea.

– Separación del pronombre del infinitivo:

Checos: C5: [el español] no es problema para mí estudiar **la* y entender **la* (estudiarlo/entenderlo).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Como errores puntuales, encontramos la separación del pronombre y del verbo en infinitivo.

– Confusiones entre pronombres átonos e interrogativos:

Checos: C44: **La *encanto* (Me encanta).

Eslovacos: E4: creo que *___ más **difícil* son los tiempos **diferentes* y saber **cuando* usar **quien* (cuál). E12: *Podría escoger entre el alemán y el español. ¿**Qué* escogí? (Cuál). E128: [a vosotros] pero puedo **asegurarlos* (aseguraros).

En este último apartado recogemos algunos errores que se quedan fuera de las clasificaciones propuestas, en relación a las formas átonas y las interrogativas. Por un lado, tenemos un error de elección del pronombre átono con el verbo ‘encantar’ (C44), tal vez por una confusión o un posible caso de laísmo, así como un error de concordancia en la persona del pronombre combinado con un infinitivo (E128). Por otro lado, detectamos algunas confusiones entre pronombres interrogativos, con un uso erróneo de ‘quien’, además sin tilde, y ‘qué’ para referirse a ‘cuál’ (E4, E12).

6.2.3.3.1.1 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los pronombres con función plena

Después de analizar y comentar los errores relacionados con la función plena de los pronombres, llegamos a la conclusión de que las producciones idiosincrásicas se dan, sobre todo, por su ausencia o por su presencia innecesaria, más que por su elección. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en la omisión. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Omisión. 2-. Uso innecesario. 3-. Leísmo, laísmo y loísmo. 4-. Elección. 5-. Repetición del SN. 6-. Otros.

Los problemas de los estudiantes en esta área se centran en la omisión del pronombre (21,19 % en aprendices checos y 21,65 % en aprendices eslovacos), sobre todo cuando este cumple la función de objeto directo e indirecto con algunos verbos en concreto. Además, resaltamos la ausencia del doble complemento cuando el objeto directo va antepuesto al verbo. De nuevo, aludimos a la influencia de las LM de los aprendices, que permiten colocar el objeto directo delante de la forma verbal sin la necesidad de utilizar un pronombre, tal y como se exige en español, además de la dificultad intrínseca para utilizar determinados verbos, como ‘gustar’ o ‘encantar’, por la obligatoriedad del pronombre de objeto indirecto. Todos estos errores, aunque en menor medida, siguen apareciendo en el último curso de la carrera, por lo que se trata de un aspecto del español que requiere un trabajo específico para evitar una posible fosilización.

El uso innecesario (14,3 % y 9,67 %, respectivamente) aparece en algunos ejemplos con el pronombre sujeto, especialmente para la 1ª persona del singular cuando no es necesario evidenciar el contraste frente a otros sujetos, posiblemente por interferencia de las LM de los aprendices, en las que su uso es frecuente. La singularidad de este error es que solo se encuentra en las redacciones de 1º, por lo que en cursos superiores no se dan más casos. A pesar de ello, es necesario insistir en las clases en los aspectos

pragmáticos de la aparición o no del pronombre sujeto en español, para que los aprendices comprendan de qué manera afecta esta presencia a los rasgos específicos del discurso. Otros usos innecesarios aparecen con el pronombre átono y determinados pleonasmos que resultan de usar el pronombre y presentar simultáneamente el SN al que hacen referencia, tal vez por una estrategia de hipercorrección. Asimismo, encontramos un error que ya hemos presentado en el apartado 6.2.3.2.1, dedicado a los demostrativos, con el uso innecesario de ‘lo’ por interferencia de *to* en checo y en eslovaco.

También hemos comentado los casos de leísmo, laísmo y loísmo (5,52 % y 11,05 %, respectivamente), un fenómeno que refleja el habla descriptiva de los nativos, así como ciertos rasgos dialectales. En los textos analizados abundan los casos de leísmo por delante de los de laísmo y loísmo, con la dificultad añadida de que la norma recoge determinados usos, como el pronombre ‘le’ para el objeto directo masculino. A fin de que estos usos no se conviertan en una costumbre para los aprendices y sean capaces de reconocer la norma, recomendaríamos llamar la atención en clase ante esta particularidad del sistema de pronombres.

En cuanto a los demás tipos de errores, la elección (3,7 % y 4,60 &), la repetición del SN (2,30 % y 3,22 %), la separación del pronombre del infinitivo y las confusiones entre pronombres átonos e interrogativos (1,4 % en ambos casos), los porcentajes de aparición son menores. De hecho, la mayoría de estos errores llegan a desaparecer en 3º en ambos grupos de LM, por lo que los ejercicios de repaso deberían centrarse en los casos de omisión, de uso innecesario y en las características del sistema de pronombres átonos de objeto directo e indirecto.

6.2.3.3.2 ‘Se’ gramaticalizado o lexicalizado

En este apartado nos centramos en las idiosincrasias relacionadas con el uso o la omisión del pronombre ‘se’. Para clasificar estos errores⁸² recogemos las seis personas gramaticales (‘me’, ‘te’, ‘se’, ‘nos’, ‘os’ y ‘se’) y observamos si se trata de un fallo por un uso innecesario del pronombre o por su omisión. Asimismo, consideramos los valores implicados en los pronombres: ‘se’ lexicalizado, ‘se’ como modificador léxico, ‘se’ como intensificador subjetivo, ‘se’ como diferenciador aspectual y ‘se’ intransitivador, además de otros.

Los errores relacionados con el pronombre ‘se’ aparecen en un total de 115 ocasiones: 43 en aprendices checos y 72 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores del pronombre ‘se’:

82 Dada la complejidad de este pronombre desde el punto de vista de su explicación y clasificación (Aarcos Llorach, 1968; Gili Gaya, 1943; Sánchez López, 2002), optamos por presentar los errores desde una visión *atomista*, por ser la más usual en textos con vocación didáctica, si bien también se encuentra la postura *unitaria*, que considera todos los distintos ‘se’ como variantes de un mismo fenómeno gramatical (Jiménez Juliá, 2015: 1). Además, tenemos en cuenta las funciones del pronombre ‘se’ que propone Fernández (1997: 115–120), que a su vez sigue a Marsá (1984: 114–118), así como el análisis presente en Gutiérrez Araus (2007: 136–140), por tratarse de clasificaciones basadas en las principales dificultades que muestran los aprendices extranjeros de español.

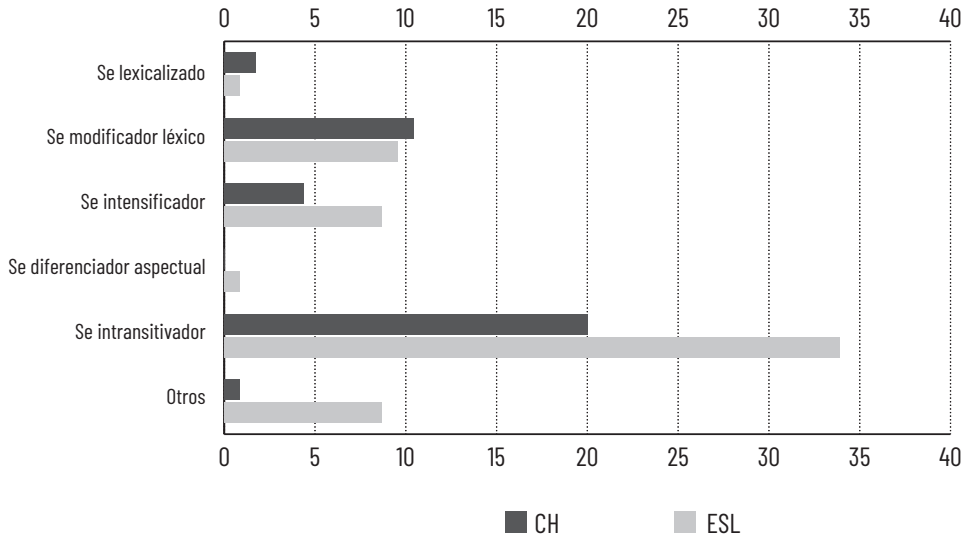


Gráfico II: Errores del pronombre 'se'.

'Se' lexicalizado o como modificador léxico

En este apartado se contemplan los errores que afectan a los verbos pronominales; es decir, aquellos en los que la presencia del pronombre 'se' es imprescindible desde el punto de vista sintáctico por haberse lexicalizado con el signo verbal. Sería el caso de verbos como 'atreverse' o 'reírse', que exigen la presencia del pronombre para funcionar correctamente. Asimismo, se recogen los errores que afectan al pronombre 'se' como modificador léxico, cuya presencia es opcional teniendo como consecuencia un cambio en el significado del verbo. Sería el caso de pares como 'quedar-quedarse' o 'mejorar-mejorarse'.

— 'Se' lexicalizado:

Checos: C44: *___ **burlamos* de todos (nos). C97: los dientes de leche *___ **como* esos pueden **caer* **en* cada minuto (caerse).

Eslovacos: E42: no *___ *peleamos* (nos).

En el grupo del 'se' lexicalizado la presencia de errores resulta escasa en comparación con los valores que comentaremos posteriormente. Aportamos tan solo tres ejemplos de ausencia del pronombre en verbos como 'burlarse' (C44), 'caerse' (C97) y 'pelearse' (E42). Si bien todos estos verbos admitirían una versión no pronominal en otros contextos, sería necesario cambiarles la preposición, como 'burlar a', 'caer en' o 'pelear por', entre otras posibilidades. Como estos no son los usos que buscan los aprendices, los clasificamos dentro de esta categoría de verbos pronominales.

– ‘Se’ modificador léxico:

Checos: C3: quiero **mejorarme* en esta lengua (mejorar). C9: **mejorarme *con* el léxico (mejorar). C26: **se* ocurrió una fiesta (X). C33: porque **__* quedamos en un hotel (nos). C105: los antibióticos **__* como si no funcionaran y **me *iba* empeorando (X fui empeorando). C107: **__* quedé sin aliento (me). C115: Me parecía que el médico **__ *comportaba* como si (se). C145: El artículo **se* trata de (X). C151: **se* ocurrió en una de las épocas (X). C186: **__* Me ocurre solamente (Se).

Eslovacos: E1: que mi español **se* va solo mejorando (X). E16: Pero creo que voy bien, **un poco a poco *mejorándome* (mejorando). E30: No me gusta **quedar* en **la* casa (quedarme). E69: para poder **jugarse* (jugar). E91: lo que **se *ocurre* (X). E95: un dolor agudo en el pecho que **se* empeora (X). E113: la disciplina en las aulas en mi país **__* me atrevo **__* decir que va **empeorándose* (empeorando X). E115: que los maestros y profesores **__* comporten (se). E135: Mis bisabuelos **__* quedaron sin trabajo (se). E173: Los materiales **se* tratan sobre (X).

En el grupo del ‘se’ como modificador léxico aparecen otros errores por omisión o por uso innecesario. Encontramos que los errores inciden sobre una lista reducida de verbos que suelen repetirse: ‘mejorar-mejorarse’, ‘ocurrir-ocurrirse’, ‘quedar-quedarse’, ‘jugar-jugarse’, ‘tratar-tratarse’, ‘empeorar-empeorarse’, ‘comportar-comportarse’.

En el caso de ‘mejorar-mejorarse’ (C3, C9, E1, E16) todos los errores son por un uso innecesario del pronombre ‘se’, ya que la versión pronominal del verbo se asocia al significado de ‘ponerse bien de salud’. Algo parecido ocurre con ‘empeorar-empeorarse’ (C105, E95, E113), cuyos errores también se dan por un uso innecesario del pronombre. Otros verbos que se repiten en este apartado son ‘ocurrir-ocurrirse’, con tan solo un error por omisión del pronombre (C186) para el significado de ‘tener una idea’, frente a los otros casos de uso innecesario (C26, C151, E91) para el significado de ‘tener lugar’. También encontramos otros ejemplos con ‘jugar-jugarse’ (E69) y con ‘tratar-tratarse’ (C145, E173), en los que se utiliza incorrectamente el pronombre, ya que el significado que buscan los aprendices no es el de ‘apostar algo’ ni el de ‘tratar una enfermedad’, respectivamente. Asimismo, en este último caso, no descartamos una falta de dominio de las construcciones impersonales que sí se forman con ‘tratarse’. Por último, tenemos ‘quedar-quedarse’ con unos ejemplos que recogen las diferencias de significado. Encontramos la ausencia errónea del pronombre para expresar el significado de ‘permanecer en un lugar’ (C33, E30) o en colocaciones como ‘quedarse sin aliento’ (C107) o ‘quedarse sin trabajo’ (E135). También, recogemos dos ejemplos de omisión del pronombre en ‘comportar-comportarse’ (C115, E115).

‘Se’ intensificador subjetivo

La función de este pronombre es la de intensificar la calidad o la magnitud de la acción, por lo que la presencia del ‘se’ tendría una interpretación estilística o una intencionalidad para aportar un matiz más afectivo o coloquial.

– ‘Se’ intensificador del PN:

Checos: C10: entender todos los temas gramaticales necesarios que **me han evitado hasta ahora* (X/he evitado?). C26: **me descansé* (X). C50: a Gus **se le *haya *volvido* el cáncer (X). C62: uno puede probar **los especialidades locales y *llevarlos para casa* (llevarse las). C88: lo que no podemos **perder* es la ocasión de ver (perdernos).

Eslovacos: E28: **Me* he disfrutado (X). Mi novio **___* compró **los zapatos *para sí* (se). E50: Un día ella **___* escapa (se). E65: que los turistas no deberían **perder* (perderse). E84: no **nos* queremos dejar escapar la pieza “Casi humano” (X). E94: **___* Moría de **gana* de veros (Me). E100: y **me *estuve mareando* (X estaba mareada). E115: es muy reciente ***, que los padres **se *esperan* de los maestros que (X esperen). E120: Siempre llevaba esmalte de uñas de color rojo y cuando **se *llevó* chocolate a la clase sabíamos que teníamos que estar callados (X llevaba). E135: de un abogado judío ***, a **quién *lo* llevaron y a toda su familia a un campo de concentración (se).

La complejidad del ‘se’ intensificador puede causar en los aprendices una hipercorrección que les lleva a utilizar más pronombres de los necesarios. Como ya hemos remarcado, tales usos del ‘se’ en la producción de un nativo se interpretarían como un rasgo estilísticamente intencionado. Sin embargo, en el caso de los aprendices, no parece que esta intención sea la que motive el uso o la ausencia del pronombre y por ello, incluimos aquí estos ejemplos.

Los casos de uso innecesario recaen en verbos como ‘evitar’ (C10), probablemente por un calco del checo de la expresión ‘*které mě až doted’ mījely*’, ‘descansar’ (C26), ‘volver’ (C50), ‘disfrutar’ (E28), ‘dejar’ (E84), ‘llevar’ (E120), ‘esperar’ (E115) y la expresión ‘estar mareada’ (E100), quizás por un cruce con el verbo ‘marearse’. En cambio, los errores por omisión del pronombre son menos frecuentes dentro de este apartado y afectan a verbos como ‘llevarse’ (C62, E135), ‘perderse’ (C88, E65), ‘comprarse’ (E28), ‘escaparse’ (E50) y a la expresión ‘morirse de ganas’ (E94).

‘Se’ diferenciador aspectual

En este apartado se recoge tan solo un error que afecta al pronombre ‘se’ cuando aporta un valor aspectual en combinación con el verbo ‘ir’.

– ‘Se’ diferenciador aspectual:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E93: decidí **a *irme* a la farmacia (ir X).

El único caso encontrado ilustra la confusión de matices entre ‘ir’ e ‘irse’ por la que a veces se enfatiza el origen del movimiento de forma errónea.

‘Se’ intransitivador

Aquí se recogen la mayoría de los errores que afectan al pronombre ‘se’, cuya presencia o ausencia, en este caso, decide la condición transitiva o intransitiva del verbo, incluyendo otros valores del pronombre, como el que recibe cuando se trata de una estructura reflexiva, recíproca o pasiva refleja.

– **Omisión del ‘se’ intransitivador:**

Checos: C6: ser traductora o **lectora* de español y **comunicar* activamente (comunicarme). C8: quería estudiar inglés y **___ *estaba* preparando (me estuve). C25: me gusta **bañar* (bañarme). C38: siempre **___ lo* plancha (se). C44: **___ pone* cremas, se maquilla (se). C56: **___ Historia* de Juego de tronos no **___ enfoca* en solo **una* personaje (se). C76: Casi **___ me* ha olvidado (se). C112: me quedé sin **mover* (moverme). C115: me dijo que **___ tumbara* (me). C162: la mayoría de los que votaron **___ mostró* a favor (se).

Eslovacos: E5: Yo **decidíme* (decidí). E7: poder **comunicar* (comunicarme). E24: Me quedé en la **resi, *relajando* (relajándome). E39: **ayudar *una a otra* (ayudarnos). E51: se encuentran y **___ abrazan* (se). E66: me encanta **sentar* en el suelo (sentarme). E138: **___ *envían *uno a otro* unas **carta* (se enviaban). E173: Las sanciones [...] seguían sin levantar **___* (levantarse). E190: **___ La Confederación General del Trabajo *se* preocupa que Panrico **___ *aprovecha* de la situación (se). E200: muchas de ellas **___ inclinan *de* comprar (se).

Comprobamos que la lista de verbos afectados es algo extensa y variada, si bien algunos errores se repiten, como en el caso de los verbos ‘comunicarse’ (C6, E7) y ‘relajarse’ (E24). En los ejemplos los aprendices tienden a utilizar estos verbos sin el ‘se’ como si tuvieran un significado transitivo, quizás por interferencia de las LM, ya que *komunikovat* y *relaxovat* funcionan sin pronombre. Otros errores reflejan los cambios en la condición de transitivo a pronominal. La omisión del pronombre convierte los verbos, por error, en transitivos cuando deberían ser pronominales: ‘prepararse’ (C8), ‘bañarse’ (C25), ‘enfocarse’ (C56), ‘sentarse’ (E66), ‘olvidarse’ (C76), ‘decidirse’ (E5), ‘moverse’ (C112), ‘tumbarse’ (C115), ‘mostrarse’ (C162), ‘aprovecharse’ (E190) e ‘inclinarse’ (E200). Además, contamos con otros ejemplos en los que la omisión del pronombre es errónea debido al carácter reflexivo del verbo, como en el caso de ‘plancharse’ (C38), por tratarse de ‘plancharse el pelo’, y de ‘ponerse’ (C44), por ‘ponerse una crema’. También encontramos errores de omisión del ‘se’ en verbos de carácter recíproco, como ‘ayudarse’ (E39), ‘abrazarse’ (E51) y ‘enviarse’ (E138). Incluso, otros errores afectan a construcciones pasivas reflejas en las que falta el pronombre, como en el caso de ‘levantarse’ (E173).

En general, la omisión del ‘se’ es un error que afecta a ciertos verbos que cuentan con una versión transitiva en la que no aparece el pronombre. Esta dualidad puede confundir a los aprendices, cuya tendencia es omitir el ‘se’ necesario en estos casos tal vez por una estrategia de simplificación.

– Uso innecesario del ‘se’ intransitivador:

Checos: C15: prefiero pasar mis vacaciones en el mar y espero que no **se *cambie* (X). C20: **me* ayudé a mi madre (X).

Eslovacos: E4: **Me *decidió* (X Decidí). E93: cuando yo por fin me empecé a **sentirme* bien (sentir X). E108: o **se* pueden decidir trabajar (X). E113: para que **se* lo recuerden (X). E116: y yo no **me *pude* recordar **___* (X). [...] y hasta ahora **me* recuerdo esa situación (X). E134: ni imaginar cómo **se* puede sobreponerse (X). E150: deberían ellos mismos **decirse* (decidir X). E186: lo que los empleados quieren evitar por **defenderse* sus puestos (defender). E190: **___* La Confederación General del Trabajo **se* preocupa que Panrico **___ *aprovecha* de la situación (le).

Los errores por un uso innecesario del ‘se’ con valor intransitivador son escasos en comparación con su omisión. Encontramos algunos ejemplos en relación a distintos verbos como ‘cambiar’ (C15), ‘ayudar’ (C20) y ‘defender’ (E186), que en estos contextos no necesitan la presencia del ‘se’. Otros errores se dan por un uso redundante del pronombre cuando este ya aparece en la oración, como en el caso de ‘sentirse’ (E93) y ‘sobreponerse’ (E134). Luego, como error puntual encontramos un ejemplo de confusión entre ‘se’ y ‘le’ con el verbo ‘preocupar’ (E190). También contamos con algunos errores por el uso erróneo del pronombre con el verbo ‘recordar’ (E113, E116), posiblemente por un cruce con ‘acordar’ y ‘acordarse’. Por último, los errores que afectan a ‘decidir’ (E4, E108, E150) pueden deberse a un cruce con la estructura ‘decirse por algo’, que llegaría a confundir a los aprendices frente a la versión sin pronombre del verbo.

Otros errores con ‘se’

Por último, recogemos aparte algunos errores variados causados por distintos motivos.

– Otros errores con ‘se’:

Checos: C57: Star-Lord **se* pacta con un cuarteto (X).

Eslovacos: E4: **me* estudiaba (X). E6: para **que mis conocimientos *se profundicen* (X profundizar). E49: **Se* nació (X). E98: tengo que **confiarme* que todo **era* algo incómodo (confesar X). E100: **tenía* que **decírselos *de* que (tuve que decirles). E115: Los maestros tienen que **alcanzar* que **se* aprendan algo (X). E121: la competencia del profesor **se* disminuye (X). E125: la disciplina **se* difiere en (X). E149: la religión en varias partes del mundo **se* difiere (X). E156: **Se* confirman ser víctimas (X).

Estos errores son muestra de varias dificultades debidas a ciertas confusiones entre oraciones o a calcos de las LM de los aprendices. Encontramos, por ejemplo, el uso innecesario del pronombre en oraciones que no son pasivas ni requieren un verbo pronominal (C57, E4, E6, E121, E156). Otros errores puntuales tienen que ver con el uso

erróneo del pronombre con el verbo ‘diferir’ (E125, E149), así como a la confusión con otros verbos (E98). También, contamos con una aparición de ‘se’ en lugar de ‘le’ por un uso innecesario del pronombre átono de objeto directo (E100). Asimismo, detectamos la interferencia de las LM de los aprendices en el uso erróneo del pronombre con ‘nacer’ y ‘aprender’ (E49, E115), ya que en eslovaco *narodil’ sa* y *učil’ sa* llevan pronombre.

6.2.3.3.2.1 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con el pronombre ‘se’

Después de analizar y comentar los errores relacionados con el pronombre ‘se’, llegamos a la conclusión de que se trata de una forma compleja para los aprendices por la cantidad de aspectos pragmáticos que aporta a la comunicación, como la involuntariedad del sujeto frente a una acción verbal, su propia indeterminación o el aspecto verbal. Además, el hecho de que en algunas estructuras tenga una presencia obligada frente a la opcionalidad que brindan otros contextos puede suponer una dificultad añadida para los aprendices. Por ejemplo, el pronombre ‘se’ es necesario en algunos casos para marcar ciertas diferencias semánticas, como en los verbos ‘quedar’ y ‘quedarse’, frente a su carácter opcional en otras estructuras por razones estilísticas o pragmáticas, como en ‘beber’ y ‘beberse’. En cualquier caso, tanto si se trata de un pronombre reflexivo o recíproco, de una variante de los pronombres ‘le’ y ‘les’, de un morfema pronominal, de una marca de impersonalidad, de voz pasiva o de voz media, no todos los investigadores coinciden en una clasificación exacta de todas las manifestaciones del ‘se’ en español, algo con lo que también hemos lidiado en el momento de sistematizar los errores encontrados. Nuestra clasificación es, al fin y al cabo, una propuesta más entre todas las posibles.

Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en el pronombre ‘se’ con valor intransitivador. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. ‘Se’ intransitivador. 2-. ‘Se’ modificador léxico. 3-. ‘Se’ intensificador subjetivo. 4-. Otros. 5-. ‘Se’ lexicalizado. 6-. ‘Se’ diferenciador aspectual. El mayor número de errores aparece con el ‘se’ intransitivador (20 % en aprendices checos y 33,91 % en aprendices eslovacos), así como con el ‘se’ modificador léxico (10,43 % y 9,57 %, respectivamente), mientras que con los otros ‘se’ los porcentajes son menores, tal y como indican los resultados: otros errores (0,87 % y 8,7 %); ‘se’ lexicalizado (1,73 % y 0,87 %) y ‘se’ diferenciador aspectual (0 % y 0,86 %).

A partir del análisis, comprobamos que la mayoría de dificultades asociadas al pronombre ‘se’ recaen en los mismos verbos: ‘comunicar(se)’, ‘quedar(se)’, ‘relajar(se)’, ‘acordar(se)’, etc. Este hecho debería favorecer una práctica con ellos más intensificada, sin olvidar otros verbos que también resultan problemáticos para los aprendices. En el caso del ‘se’ lexicalizado y del ‘se’ intransitivador, la mayoría de errores se dan por una omisión del pronombre. Por ello, las explicaciones deberían ir orientadas a la oposición entre los verbos y los contextos en los que se diferencian. En cambio, con el ‘se’ intensificador subjetivo y el ‘se’ aspectual encontramos menos errores en las redacciones, aunque la principal dificultad es el uso innecesario del pronombre, quizás por una estrategia de hipercorrección.

Por lo tanto, desde el punto de vista didáctico defendemos un trabajo de tipo léxico en el momento de abordar el pronombre ‘se’ evitando explicaciones de sus valores que puedan resultar demasiado exhaustivas. Si bien la práctica de señalar los distintos valores del pronombre ‘se’, con diversas terminologías, es un ejercicio común de reflexión lingüística, debería combinarse con un trabajo contextualizado del significado en cada verbo, con o sin pronombre.

6.2.3.4 Verbos

En este apartado nos centramos en los errores relativos al uso de los tiempos verbales⁸³, tanto si afectan a la expresión del pasado como del presente o del futuro. A partir del análisis de los textos, recogemos las idiosincrasias relacionadas con el uso y la elección de los tiempos verbales en oraciones simples y compuestas, incluyendo las coordinadas y las subordinadas. Asimismo, analizamos las dificultades conectadas con la elección del modo indicativo – subjuntivo en las oraciones simples y en las oraciones coordinadas, dejando las subordinadas para más adelante. Procedemos de esta forma porque los errores de concordancia verbal que afectan al modo de las subordinadas se analizan posteriormente, en el Capítulo 6.2.5, dedicado a la relación entre oraciones, concretamente en el apartado 6.2.5.2, centrado en la subordinación. Como el apartado que nos ocupa ahora, 6.2.3.4, está dedicado a los verbos, nos parece más coherente agrupar aquí todos los errores relacionados con la elección de los tiempos verbales, independientemente de si se trata de una oración simple o compuesta. Además, recordamos que los errores sobre los paradigmas verbales ya aparecen analizados en el Capítulo 6.2.1, en el apartado 6.2.1.3, dedicado a la formación de los verbos, mientras que las concordancias entre sujeto y verbo quedan recogidas en el Capítulo 6.2.2, en el apartado 6.2.2.3, que trata la concordancia de persona.

En el caso de los tiempos verbales, optamos por clasificar los errores en dos apartados diferenciados. Por una parte, en 6.2.3.4.1 englobamos aquellos errores que afectan a la elección de los tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto, además de incluir las confusiones entre presente y pasado. Por otra parte, en 6.2.3.4.2 nos centramos en los errores que afectan a otros tiempos, como el futuro y el condicional. Además, agrupamos los errores relativos a otras formas verbales, como el modo en oraciones simples y coordinadas, las perífrasis verbales, el gerundio y otras formas no personales, así como los cambios de voz.

Después de analizar los ejemplos, comprobamos que las dificultades relacionadas con los verbos ascienden a un total de 382 errores: 154 casos en aprendices checos y 228 casos en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo a partir de la cifra global de errores sobre los verbos:

83 Para clasificar los errores encontrados en este apartado hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, además de Alarcos Llorach (1994), Alonso Raya *et al.* (2005), Aragonés y Palencia (2010), Fernández (1997), Fernández Jódar (2007) y Gutiérrez Araus (2007).

6 Errores morfosintácticos

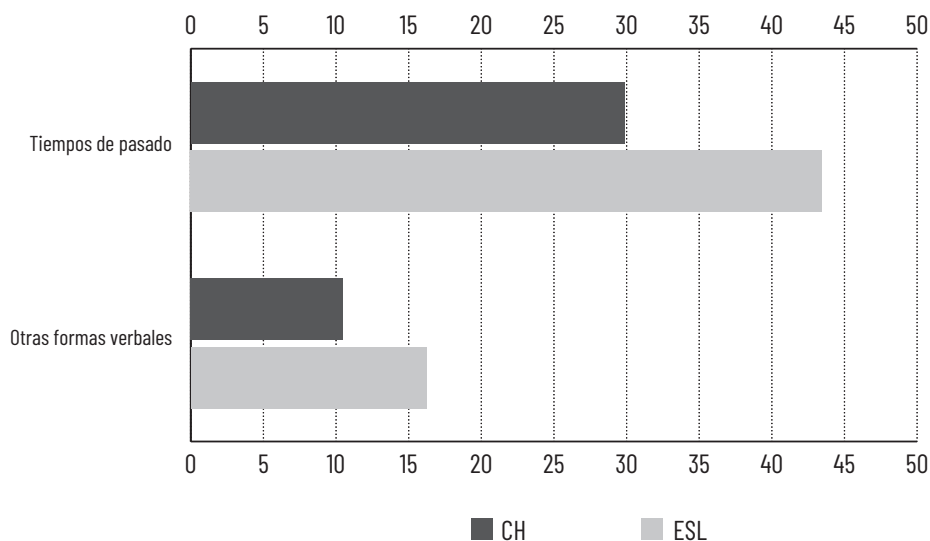


Gráfico 12: Errores de verbos.

6.2.3.4.1 Tiempos de pasado

El sistema verbal español es un componente de la lengua que requiere un análisis complejo debido a las múltiples variables que se entrelazan en su funcionamiento. Los tiempos de pasado suponen una parte de este sistema y, a la vez, una de las dificultades clásicas para los aprendices de español como LE, junto con el modo subjuntivo (Gutiérrez Araus, 2007: 23). De hecho, las significaciones temporales, modales y aspectuales del sistema verbal forman parte de los universales lingüísticos⁸⁴, por lo que en cada lengua particular se pueden configurar, o no, en una serie de categorías verbales funcionales, en otros puntos de la gramática, en el léxico o incluso en la pragmática. Entender las particularidades del sistema verbal español es el primer paso para detectar y superar los posibles errores de uso y de elección de los tiempos.

En este apartado nos centramos en los errores de elección entre tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido por imperfecto y viceversa; pretérito indefinido por perfecto y viceversa; pretérito perfecto por imperfecto y viceversa; pretérito pluscuamperfecto y las confusiones entre presente y pasado, en oraciones simples, coordinadas y subordinadas. El número total de errores es 280, con 114 casos en aprendices checos y 166 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de idiosincrasias sobre los tiempos de pasado:

⁸⁴ Los universales lingüísticos aparecen mencionados en el Marco teórico, concretamente en la base teórica del Análisis Contrastivo, en el Capítulo 2.1.1, así como en el Capítulo 2.3.1, sobre la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera.

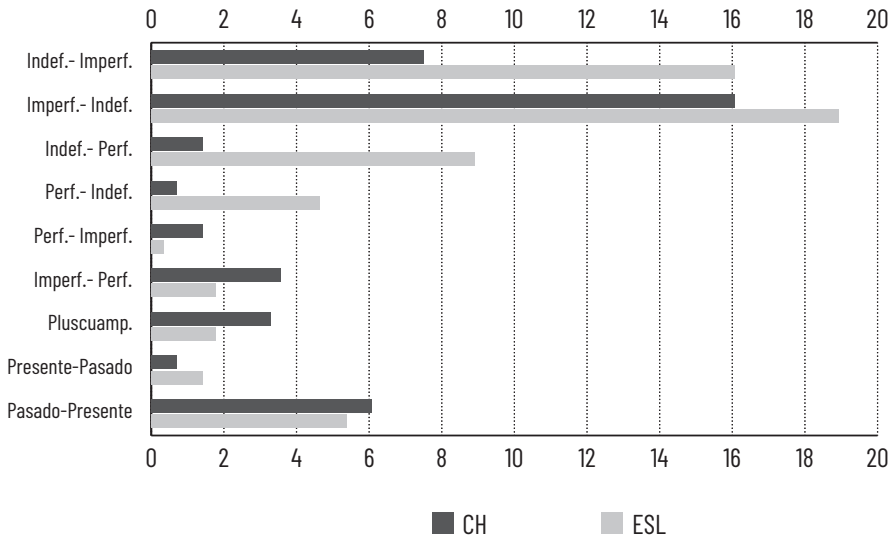


Gráfico 13: Errores de tiempos de pasado.

6.2.3.4.1.1 Pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto

Pretérito indefinido – pretérito imperfecto

Analizamos las confusiones que se dan entre los primeros tiempos de pasado que se enseñan en los niveles básicos de español: el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. El pretérito indefinido ('hablé') es una forma absoluta que señala anterioridad respecto al punto central, mientras que el pretérito imperfecto ('hablaba') es una forma relativa que marca simultaneidad respecto a un momento anterior al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 28–29). Por lo tanto, el indefinido informa de una acción pasada realizada en un período de tiempo terminado, frente al imperfecto, que, en general, sirve para enmarcar la información central.

– **Pretérito indefinido por pretérito imperfecto:**

Checos: C24: **Necesitamos* limpiar la casa (Necesitábamos). C28: El año pasado viví en Mallorca. Mi piso **estuvo* cerca del mar (estaba). C30: con su **amor*, que **fue* de **Sweden* (era). C44: Cuando **fui* con ella al colegio **___ *___ *burlamos *a* todos (iba/burlábamos). C51: **Su* sueño de **___* vida **fue* estudiar en la universidad **___* Harvard (era). C107: El termómetro **enseñó* 38 grados (marcaba). C112: para llevarme al hospital, porque **tuve* dos heridas grandes (tenía). C126: los primeros 10 minutos de cada clase de esta asignatura **la *pasamos* charlando [...] y luego **pasamos* a la peor parte (los pasábamos/pasábamos). C131: a los profesores que no paraban de gritarnos no se **atrevieron* ni

a mirarles mal (atrevían). C143: Por la atmósfera de la historia parece que se **trató* de un viaje de exilio (trataba).

Eslovacos: E4: me gustaba desde **___* **fue* pequeña (era). E26: tuve que hacer varios ejercicios prácticos antes de la prueba **porqué* no lo **supe* tan **bién* (sabía). E59: **el* restaurante perfecto que ofrece [...] también la comida que **fue* típica en las épocas históricas (era). E98: para que me sacaran un **antojo* de la barriga. Lo **tuve* bastante grande y cerca del ombligo y **tuve* miedo **be* broncearme (tenía/tenía). E99: Cuando entré en **___* **Centro* de salud, **hubo* solamente un viejo médico allí ***, que **___* sinceramente **___* no **tuvo* muchas ganas de trabajar (había/tenía). E100: una noche no **pudé* dormir porque **tuve* muchas ganas de vomitar (tenía). E105: era muy difícil pasar los **exámenes* del último trimestre, **donde* **entró* todo **el material* del año (entraba). E112: Era nuestra última **octava* clase del día y todos **fuimos* **supercansados* (estábamos). E143: [Vivía en el centro] Durante esa época **dominó* en el país el sistema socialista (dominaba). En mi opinión **___* **fue* rara la política realizada por ese sistema (era). E199: Había un montón de trabajo [...] la vida en aquella época **fue* bastante difícil (era).

Las confusiones entre los usos del indefinido y del imperfecto son un reflejo de la neutralización de determinados significados, como la narración del pasado, por un lado, y la descripción del pasado, por otro. Entonces, para clasificar los errores encontrados, nos apoyamos en las explicaciones teóricas y gráficas de Alonso Raya *et al.* (2005: 128–132), por basarse en aspectos de la lingüística cognitiva y la distinción entre ‘figura’ y ‘fondo’⁸⁵. En este caso, el indefinido es considerado la ‘figura’ porque expresa los sucesos y los hechos, frente al imperfecto, que constituye el ‘fondo’, por su función descriptiva.

El imperfecto es necesario para describir el pasado. Con su uso, nos situamos ‘dentro’ de un hecho que ya ha pasado y así podemos describir un proceso no terminado ‘allí’. Por eso, el uso del indefinido es incorrecto (C24, C143, E98, E105), porque nos sitúa ‘después’ del hecho pasado, cuando lo que los aprendices necesitan es situarse ‘dentro’. También, con el imperfecto, podemos describir una situación considerada momentánea. Presentamos un hecho como no terminado en un momento específico del pasado, como punto de referencia. Por este motivo, el indefinido vuelve a ser una elección errónea (C44, C51, C107, C112, E4, E112, E143, E199), por presentar los procesos como terminados en aquel momento. Cuando se trata de procesos, el imperfecto sirve para situarnos dentro y expresar una parte del mismo, mientras que con el indefinido el proceso se entiende como completo y nos sitúa después.

Otra distinción importante es la de las cualidades, ya que estas pueden considerarse dinámicas o estáticas. En estos ejemplos, los aprendices quieren describir una serie de cualidades estáticas, como si recuperaran una imagen del pasado y quisieran describir

85 La teoría de la distinción de la dicotomía de ‘figura’ y ‘fondo’ aparece en Langacker (1987) y es recogida por otros autores posteriores, como Castañeda Castro (2006) y Alonso Raya *et al.* (*ibid.*), que la han aplicado al caso del español, en concreto a la división de los tiempos de pasado. Así, la ‘figura’ viene a señalar el punto central de máxima atención, mientras que el ‘fondo’ constituye el segundo plano de la escena, por lo que explica o condiciona determinados hechos o procesos.

cómo era el objeto o la persona en cuestión. Por ello, el uso del indefinido no es válido (C28, C30, E59, E143), ya que no estamos ante una secuencia de imágenes de un proceso. Asimismo, el imperfecto se utiliza en la descripción de situaciones regulares. En estos casos (C44, C126, C131, E199) los aprendices eligen de forma incorrecta el indefinido, cuando lo que quieren es situarse ‘dentro’ de aquella época y describir cómo era la situación en aquel momento.

Por último, destacamos la ausencia del imperfecto para detener el tiempo de una narración y describir una situación momentánea. El uso del indefinido en este contexto (C112, E26, E99, E100) indica que algo pasó completamente, cuando no es el caso.

– Pretérito imperfecto por pretérito indefinido:

Checos: C12: Cuando era pequeña, **estaba* con mis padres en España (estuve). C20: **Hacia* sol **___* así que **podíamos* **disfrutarnos* **___* últimos días **calientes* (pudimos). C48: Ella **tocaba* hasta el punto **cuando* sus padres se divorcian (tocó). C103: Al cabo de **mediodía* los ataques **volvían* y se **repetían* (volvieron/repitieron). C105: Como he dicho al principio, **era* algo tan horrible que ni lo quiero recordar (fue). C112: Todo este trabajo **tardó* una hora y pico. Ni el médico ni la enfermera **no* **eran* muy amables (fueron). C124: Los ocho años que pasé en el instituto [...] **eran* unos de los mejores (fueron). C128: que me **enseñaba* español 4 años (enseñó). C132: durante mis estudios **___* tanto en el colegio como en el instituto **___* me **enseñaban* muchos maestros (enseñaron). C183: después del 2008, cuando **epizó* la crisis económica en Europa, que **influyó* sobre todo **___* los países de Europa del sur (influyó).

Eslovacos: E2: **Empezaba* a **estudia* esta lengua en **mi* primaria (Empecé). E30: Este fin de semana **estaba* enferma y **porque* pasé mi fin de semana en casa (estuve). E46: y **La Plaza de Doña Elvira* **___* donde **estaba* profundamente conmovido (estuvo/se sintió). E54: al final el resultado **era* una sorpresa para todos (fue). E102: había tanta gente que pensaba que **voy* a pasar todo el día allí esperando. Y **era* así (fue). E124: También **era* nuestra **maestra de clase* **por* los últimos 5 años (fue). E135: [Cuando la guerra terminó] No **dudaban* en volver y empezar otra vez (dudaron). E138: Carmen le **visitaba* en el hospital hasta la muerte (visitó). E165: la mayoría de los periódicos se acuerdan de que el referéndum no **era* nada sereno, que **había* varios heridos y muertos (fue/hubo). E181: Una vez la jefa se encerró en su despacho con una empleada y **más de tres horas* **estaban* charlando (estuvieron).

A partir de los datos cuantitativos de las tablas presentadas anteriormente, los aprendices cometen más errores por la elección del imperfecto en contextos que requieren el indefinido. El indefinido es necesario para contar el pasado. Con su uso, nos situamos ‘después’ de un hecho que ya ha pasado y así podemos contar un acto o un proceso terminado ‘allí’. Por eso, el uso del imperfecto es incorrecto (C12, C20, C105, C128, E2, E30, E46, E181), porque nos sitúa ‘dentro’ del hecho pasado, cuando lo que los aprendices necesitan es situarse ‘después’. También, con el indefinido, podemos contar

hechos completos. Presentamos ese proceso como algo terminado en aquel momento. Así, la elección del imperfecto no es válida (C48, C112, E54, E102, E138), por presentar los hechos como no terminados en un momento específico del pasado. Cuando se trata de procesos, el indefinido sirve para situarnos después de ese proceso y expresar su completitud, mientras que con el imperfecto nos sitúa dentro para expresar tan solo una parte (C105, C112, C132, C183, E124).

En cuanto a las cualidades, el uso del imperfecto es erróneo cuando se trata de cualidades dinámicas (C124, C128, E165). Ya hemos aludido a la característica de que con el indefinido recuperamos una secuencia de imágenes que van de principio a fin y así contamos cómo fue ese proceso, frente al imperfecto para describir cualidades estáticas. Por último, destacamos la ausencia del indefinido para indicar que algo pasó completamente y así hacer avanzar el tiempo hasta una nueva situación (C103, E135, E181).

Pretérito indefinido – pretérito perfecto

En este apartado nos centramos en las confusiones que se dan entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. El pretérito indefinido ('hablé') es una forma absoluta que señala anterioridad respecto al punto central, mientras que el pretérito perfecto ('he hablado') es una forma relativa que señala anterioridad respecto a un momento simultáneo al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 29). Por lo tanto, a diferencia del indefinido, que informa de una acción pasada realizada en un período de tiempo acabado, el perfecto alude a una acción terminada dentro de una unidad de tiempo de la que el hablante todavía forma parte.

– Pretérito indefinido por pretérito perfecto:

Checos: C77: Para mi redacción sobre la habitación **elegí* mi cuarto (he elegido). C111: el que algún día lo **padeció*, sabrá ***, que al estar de pie (ha padecido). C156: en los últimos años se **arraigó* entre (ha arraigado). C170: y **estudió* **una formación económica* (se ha formado en Economía).

Eslovacos: E7: Estudio español porque **me* siempre **gustaba* el idioma y **tuve* amigos que hablan español (ha gustado/he tenido). E50: se da cuenta de lo que Hache **hizo* (ha hecho). [...] se da cuenta de que ya todo **terminó* (ha terminado). E68: postales traídas de los lugares que **visité* (he visitado). E73: lugares que hay que ver y muchos monumentos **fueron* declarados Patrimonio de la Humanidad (han sido). E83: va a empezar una exposición de Alex Katz [...]. **Escuché* mucho de él (He oído). E111: **expecto* **a* la educación universitaria, no **participé* en ningún nivel de educación en el sistema educativo de la República Checa (he participado). E146: Y esto no **cambió* hasta ahora (ha cambiado). E158: vivir **la* vida normal con la gente ***, que les **dio* **___* oportunidad para vivir (ha dado). E174: Me parece que todo el esfuerzo ***, que **hizo* durante todos mis estudios (he hecho). E200: [Hoy en día] Con la idea de no herir a un ser vivo se **crearón* varios grupos (han creado).

El pretérito perfecto es una forma relativa cuya perspectiva discursiva se sitúa en el momento de la enunciación. Además, al tratarse de una forma compuesta, su aspecto verbal denota el resultado de una acción terminada en el presente. Lo comprobamos, de nuevo, en Alonso Raya *et al.* (2005: 133–134) con la presentación pedagógica de los valores de esta forma verbal y la representación gráfica del espacio actual.

Los errores que clasificamos en este apartado se deben a la elección errónea del indefinido para contar hechos que consideramos completos, que ya han sucedido, pero en un marco temporal que relacionamos con el presente y en un espacio actual más grande (C156, C170, E7, E50, E73, E83, E146, E200). En general, los aprendices deberían poder apoyarse en una serie de indicadores de temporalidad que pertenecen al discurso actual, como el déictico ‘este’ y sus otras formas, o bien, ciertos marcadores temporales específicos, como ‘hoy’, ‘últimamente’, ‘siempre’ o ‘alguna vez’, siendo este último típico en la expresión de las experiencias personales (C111, E68, E111).

Otro valor destacable en la elección entre indefinido y perfecto tiene que ver con la proyección psicológica del hablante sobre un mismo hecho (C77, E158, E174). Si bien un tiempo se puede medir de manera objetiva como concluido o no, también puede percibirse subjetivamente como más cercano a la realidad vital del momento de la enunciación o como más lejano, con la posibilidad de elegir perfecto e indefinido, respectivamente. Esta particularidad aparece en los espacios ambiguos, es decir, cuando podemos hacer referencia a períodos actuales (perfecto) o no actuales (indefinido), dependiendo del contexto; o bien, en los espacios inmediatos, cuando hablamos de un suceso muy cercano que forma parte de la situación actual (perfecto) o cuando presentamos el suceso en sí mismo (indefinido).

– Pretérito perfecto por pretérito indefinido:

Checos: C9: Hace tres años **cuando *he empezado* con mis estudios (empecé). C114: [Hace dos años] Con el resultado de la curación me **he quedado* contenta porque se logró solucionar mi problema (quedé).

Eslovacos: E16: Hice la prueba de **madurez* y **he obtenido* el certificado de Bachillerato (obtuve). E32: [el fin de semana pasado] **Este viernes *he ido* a Banská Bystrica (fui). El sábado **he hecho* algunas tareas (hice). Después **he ido* a un pueblo (fui). Con mi amiga **hemos montado* a caballo (monté/Mi amiga y yo montamos). E47: Una vez **he visto* una película que se llama Speak y me **ha gustado* mucho (vi/gustó). E82: Hace cuatro años que visité el Museo Guggenheim [...] si pudiera lo visitaría otra vez porque me **ha gustado* mucho (gustó). E162: [En 2008] También he encontrado que se **han producido* rebeliones (produjeron). E169: Se trata del conflicto del 2003 en el que la U.E. [...] **ha puesto* a Cuba ciertas sanciones porque **Cuba *ha detenido* (puso/detuvo). E189: en el año 2007 [...] la empresa **ha decidido* trasladar (decidió).

Los errores detectados reflejan algunos puntos que ya hemos contemplado en este y otros apartados. Uno de ellos es la necesidad de usar indefinido para situarnos ‘después’

de un hecho pasado y contar un acto o un proceso terminado ‘allí’, por lo que la elección del perfecto en este contexto resulta incorrecta (C9, E16, E32⁸⁶, E82, E162, E169, E189), así como en la expresión de un proceso completo (E47). También, el indefinido es necesario para indicar que algo pasó completamente y así hacer avanzar el tiempo hasta una nueva situación (E32). Asimismo, apuntamos, de nuevo, a la proyección psicológica del hablante (C114) de acercar al momento de la enunciación un hecho ocurrido dos años atrás.

Pretérito perfecto – pretérito imperfecto

En este punto recogemos las confusiones que se dan entre el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto. El pretérito perfecto (‘he hablado’) es una forma relativa que señala anterioridad respecto a un momento simultáneo al punto central, mientras que el pretérito imperfecto (‘hablaba’) es otra forma relativa que marca simultaneidad respecto a un momento anterior al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 29). Entonces, con el perfecto nos referimos a una acción terminada dentro de una unidad de tiempo de la que el hablante todavía forma parte, mientras que el imperfecto sirve, en general, para enmarcar la información central.

– Pretérito perfecto por pretérito imperfecto:

Checos: C22: **He *la *sido *super* rica (Estaba). C48: Siempre **quería* que su hija **___ *haya tocado* (tocara). C103: No sabía que **ha sido* solo **___* comienzo de todo (era). C138: ha sido consciente de las expectativas que **han tenido* los lectores después del enorme éxito de su primer libro (tenían).

Eslovacos: E8: En el pasado me **he gustado* la ciudad de Brno (gustaba).

La elección del pretérito perfecto resulta errónea en estos ejemplos. La ausencia del valor descriptivo destaca en el caso de los verbos copulativos ‘ser’ (C103) o ‘estar’ (C22), en este último ejemplo con la elección errónea entre ambas formas. El uso del perfecto también resulta erróneo para aquellas acciones correlacionadas (C48), ya que en estos contextos se espera el imperfecto. Cabe mencionar, además, que en este caso la confusión de los tiempos se da dentro del modo subjuntivo. Asimismo, la elección del perfecto es incorrecta para situarnos dentro de un hecho pasado que entendemos como no terminado (C138) o de una acción en desarrollo (E8).

– Pretérito imperfecto por pretérito perfecto:

Checos: C16: Luego hemos **traído *alguno *verdura *a* bosque para los animales y **pasábamos* tiempo (hemos pasado). C18: hemos hablado mucho y me **gustaba* mucho (ha gustado). C36: nunca **estaba* corpulenta (ha estado). [...] todas **___* veces me ha ayudado

86 La elección errónea del demostrativo en este ejemplo queda explicada en el apartado 6.2.3.2.1, centrado en los determinantes de esta clase.

cuando ella **podía* (ha podido). C96: por la sangre y el olor general me **mareaba* un poco (he mareado). C128: Desde mi infancia **quería* ser (he querido). C137: a ella **___* **estaba esperando* toda su vida (ha estado esperando). C175: Siempre me **atraía* exponer y explicar algo a alguien (ha atraído). C190: El campo siempre **era* un lugar donde se cultivaba el cereal (ha sido). C191: **Por* muchos siglos **tratábamos* solo el segundo de ellos (hemos tratado).

Eslovacos: E2: nunca **estaba* en España (he estado). E7: Estudio español porque **me* siempre **gustaba* el idioma (ha gustado). E16: porque todavía no **tenía* ninguna oportunidad (he tenido). E85: Desde siempre **soñaba* ver el cuerpo humano (he soñado). E111: estoy acostumbrada al sistema checo o eslovaco, en el que **participaba* **por* 16 años (he participado).

En todos los casos expuestos, sería esperable el uso del perfecto para marcar el desarrollo de la acción. Sin embargo, los aprendices eligen el imperfecto de forma errónea, quizás por la confusión con el valor durativo o repetitivo de la acción (C191). A veces, el error se da incluso cuando ya aparece el perfecto en una oración compuesta, sobre todo para situar los hechos en un espacio actual (C16, C36). Otros errores de elección aparecen con verbos de lexema permanente, con un significado relacionado con los sentimientos y los estados de ánimo, como el verbo ‘gustar’ (C18, E7), con la expresión de las experiencias personales (E2, E16, E111) o con aquellos hechos terminados antes de ahora o antes de entonces en un espacio actual (C96). Asimismo, el perfecto es necesario cuando se sobreentiende la idea de ‘hasta el momento actual’ (C36, C128, C137) o con otros marcadores como ‘siempre’ o ‘desde siempre’ (C175, C190, E85) con hechos ya sucedidos pero en un marco temporal relacionado con el presente.

6.2.3.4.1.2 Pretérito pluscuamperfecto

Nos centramos ahora en el pretérito pluscuamperfecto y los errores no tanto de uso, sino más bien de elección de otra forma para expresar el pasado del pasado. El pretérito pluscuamperfecto (‘había hablado’) es una forma relativa que señala anterioridad a un momento anterior al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 30). Por lo tanto, el pluscuamperfecto informa de una acción o un estado ya pasados que son anteriores a otra acción o estado. Así, marca anterioridad ante cualquier forma del pasado: indefinido, perfecto o incluso imperfecto.

— Elección de otro tiempo por pretérito pluscuamperfecto:

Checos: C30: [fuimos a la cafetería Kosmopolita] Ahí **tuvemos una reunión* con mi buena amiga de mi **escuela segunda* (habíamos quedado). C48: [la noche que su padre muere] Durante el entierro ella toca la canción que su padre **ha compuesto* (había compuesto). C59: En la última página **se escribe* que el psiquiatra le **dijo* una mentira (había dicho).

C60: Mientras [...] prepara la cámara, Ángela corta el cable con *___ que Bosco *ligó las manos (había ligado). C111: [después de ponerle una inyección] Le dije que no *noté nada (había notado). C114: el dolor había sido causado por el catarro extremo que sufría a la vez esos días *___ de manera que una cavidad en la cabeza se *inflamó por el resfriado y *provocó el dolor (había inflamado/había provocado). C115: *A la herida la cosió y me fui a casa. Me parecía que el médico *___ *comportaba como si cosiera *una ropa (se había comportado). C126: los primeros 10 minutos de cada clase de esta asignatura *la *pasamos charlando [...] de cómo *ha sido el fin de semana (había sido).

Eslovacos: E97: me dolía la cabeza y sentía *, que me *subió la temperatura (había subido). E135: Cuando la guerra terminó, se enteraron de que Hungría *perdió gran parte de su territorio (había perdido). E148: tenía muchas compañeras de clase [...] que se *quedaron embarazadas (habían quedado). E155: el problema es que a los gitanos se les *había obligado a abandonar la vida nómada (obligó). E167: En el año 2009 se *había pensado enviar otros 30 millones de euros (pensó).

Los problemas detectados tienen que ver con la elección de otro tiempo verbal frente al pluscuamperfecto. Los ejemplos muestran que la tendencia mayoritaria es la de usar el pretérito indefinido en aquellos contextos gramaticales en los que se espera el pluscuamperfecto (C30, C59, C60, C111, C114, E97, E135, E148). Una explicación a esta elección podría ser que la narración de los aprendices tiende a presentar las acciones en una secuenciación lineal, sin que se den la alteración ni la correlación propias del pluscuamperfecto. Sin embargo, el indefinido no es el único tiempo elegido, ya que también tenemos algunos casos de uso del pretérito perfecto cuando se da una correlación explícita entre una acción pasada y otra que es anterior (C48, C126), esperando la elección del pluscuamperfecto para esta última. En cuanto al pretérito imperfecto, tan solo contamos con un error (C115), quizás por una confusión con la descripción de una situación momentánea. Respecto al uso incorrecto del pluscuamperfecto, los errores encontrados son escasos, con apenas dos ejemplos que requieren indefinido (E155, E167) para acciones que no son anteriores.

Desde el punto de vista comunicativo, los errores relacionados con el pretérito pluscuamperfecto no resultan distorsionantes ni impiden la comprensión a un nativo. Es más, los consideramos fácilmente reparables, a pesar de las implicaciones discursivas que pueda acarrear el desplazamiento de una acción que resulta anterior a la categoría de ser un elemento más de la narración. Otra cuestión sería plantearnos hasta qué punto los aprendices tienen la confianza suficiente para usar el pluscuamperfecto con propiedad, puesto que si no encontramos más errores también podría deberse a una estrategia de evitación, frente a los otros pretéritos, que sí son más utilizados.

6.2.3.4.1.3 Presente - pasado

Pasamos ahora a las confusiones entre el presente y los tiempos de pasado que aparecen dentro del marco de la oración. El presente de indicativo ('hablo') es una forma absoluta que señala simultaneidad respecto al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 28). Sus valores temporales en el discurso pueden ser muy variados, con el presente actual como el valor más específico para marcar una acción que sucede en el momento de la enunciación. De hecho, si buscamos enfatizar la duración del proceso o su desarrollo en el momento de referencia, es decir, el aspecto verbal, podemos hacerlo con la perífrasis 'estar + gerundio' ('estoy hablando'). Sin embargo, aparte de estos dos valores, la forma del presente puede adquirir otros, como el presente habitual, el presente permanente, el presente narrativo o histórico, así como el presente con valor de futuro. Estos son los valores que tenemos en cuenta para analizar los errores referentes a la confusión entre el presente y el pasado.

— Pasado por presente:

Checos: C4: Me llamo Karolína, pero prefiero cuando me **diceron* Rain (llaman). C46: hace mucho tiempo que no la **vi* (veo).

Eslovacos: E95: Hoy casi no me **levanté* de la cama **___* me sentía muy débil (levanto). E106: En España a partir de los **años* 16, los alumnos **cuales* **obtuvieron* el título de Graduado en Educación Secundaria pueden complementar (obtienen). E113: tengo un hermano menor y en él puedo ver el cambio que **había* entre **la generación mía* y la suya (hay). E193: al comprar a alguien o recibir cualquier tipo de juguete, no creo que **pensáramos* en dónde se fabricó (pensemos).

Los errores de uso del pasado por el presente son escasos en ambos grupos de aprendices, por lo que los consideramos fallos puntuales. La elección errónea del pasado aparece con acciones que tienen un valor permanente (C4), por hipercorrección a partir de la estructura 'hace mucho tiempo que' (C46), para referirse a un presente actual (E95), a un presente habitual (E106) y a un valor de opinión actual (E113). Además, contemplamos un caso de confusión de tiempos dentro del modo subjuntivo en una subordinada sustantiva encabezada por 'no creo que' (E193).

— Presente por pasado:

Checos: C30: Su prima cumplió **su* 8. **cumpleaños*. **Tiene* **un* tarta **grand* (Tuvo/Recibió). C59: sólo quería ver si **es* posible que **encuentre* el gusto **para* vivir (era/encontrara). C103: Bueno, **estaba pensando* que solo **estoy* algo resfriada (estaba). C111: Como el centro cerraba, me dijeron que me **vaya* enfrente y a un antiguo hospital de monjas y **ponga* cara triste (fuera/pusiera). C113: me dijeron que **estoy* medio sorda y que **tienen*

que hospitalizarme (estaba/tenían). [...] Creo que después de tan pocos **exámenes* no **pueden* decirme algo así (podían). [...] lo que sí que me importaba era la información de que **estoy* medio sorda (estaba). C141: como los dos no estaban casados, fingieron que **son* hermanos (eran). C146: su estado era mejor que en junio y por eso que no se **pre-ocupe* (preocupara). C181: [En 2007] los representantes del sindicato CGT **tienen* miedo de que detrás de esta medida se **pueda* esconder (tenían/pudiera).

Eslovacos: E29: Toda mi vida **vivo* cerca * ___ las montañas (he vivido). E37: Mi amiga y yo * ___ **conocemos* en la escuela hace aproximadamente 5 años (nos conocimos). E40: Siempre nos **dió* miedo **que* **va* a pasar con nuestra amistad si una de nosotras **va* a estudiar al extranjero (iba/iba). Tiene el pelo rubio y muy largo * ___ * ___ que yo siempre **adoro* (he adorado). E98: yo creí que me **va* a doler (iba). E102: había tanta gente que pensaba que **voy* a pasar todo el día allí esperando (iba). E138: Aunque **o* se conocían personalmente, * ___ **envían* **uno a otro* unas **carta* (se enviaban). E157: El alcalde dijo que se **trata* de un proyecto de prueba (trataba). E189: [2007] y el sindicato **teme* que Panrico **externalice* su producción (temía/externalizara). E194: siempre tenía miedo de que se **haga* daño (hiciera).

Consideramos el presente de indicativo una forma fuerte por tratarse de una forma básica, ya que es la que mejor conocen los aprendices. Aun así, si atendemos al contexto de las oraciones propuestas, el tiempo esperado es el pasado, tanto en su forma indefinida (C30, E37), como perfecta (E29, E40) e imperfecta (C181, E40, E138). Además, encontramos el caso particular de algunas oraciones subordinadas sustantivas que presentan problemas de concordancia, no por el modo, sino por el intercambio presente – pasado tanto en la oración principal, como en la subordinada. Por ejemplo, destacamos el uso del presente de indicativo por el imperfecto (C59, C103, C113, C141, E98, E102, E157, E189), así como el presente de subjuntivo por el imperfecto de este mismo modo (C111, C181, E189, E194). Esta última confusión también aparece en una oración que no es subordinada sustantiva (C146).

En general, estas confusiones se deben a un salto temporal más bien subjetivo, por parte de los aprendices, al momento del que están hablando, como si se tratara de un presente histórico pero sin cumplir las condiciones necesarias para que sea aceptable desde el punto de vista discursivo.

6.2.3.4.1.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los tiempos de pasado

Después de analizar y comentar los errores relacionados con los tiempos de pasado, comprobamos que las mayores dificultades se centran en las distintas formas del pretérito, indefinido – perfecto – imperfecto – pluscuamperfecto. Asimismo, también tenemos algunos intercambios entre el presente y los tiempos de pasado que pueden resultar confusos para un hablante nativo. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en el uso del imperfecto por el indefinido. Así, a partir de nuestro análisis esta-

blecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Imperfecto por indefinido. 2-. Indefinido por imperfecto. 3-. Pasado por presente. 4-. Indefinido por perfecto. 5-. Perfecto por indefinido. 6-. Imperfecto por perfecto. 7-. Pluscuamperfecto. 8-. Presente por pasado. 9-. Perfecto por imperfecto.

En general, todos los errores que afectan a la elección de los tiempos de pasado pertenecen al modo indicativo, si bien algunos fallos puntuales recogidos aquí se dan dentro del modo subjuntivo. En cuanto a las neutralizaciones más frecuentes, las dificultades se concentran en los intercambios entre el pretérito indefinido y los pretéritos imperfecto y perfecto, respectivamente. Los datos más significativos indican una elección mayoritaria del imperfecto en lugar del indefinido (16,07 % en aprendices checos y 18,92 % en aprendices eslovacos), o bien, en lugar del perfecto (3,57 % y 1,78 %, respectivamente), tal vez por una asociación del aspecto imperfecto con acciones que duran, dejando de lado otros valores que puede adquirir en relación a las acciones centrales de la enunciación. Estas confusiones pueden verse acentuadas por la aparición de determinados marcadores temporales que expresan esa idea de duración, si bien pueden aludir a la duración total de un proceso que ya ha terminado.

Respecto al indefinido, su preferencia ante el imperfecto (7,5 % y 16,07 %), o bien, ante el perfecto (1,42 % y 8,92 %), el número de errores es considerablemente más bajo, con una evolución positiva a lo largo de los cursos. Lo mismo ocurre con el perfecto, ante el indefinido (0,71 % y 4,64 %), o bien, ante el imperfecto (1,42 % y 0,35 %). Una de las razones puede ser la mayor claridad conceptual en las diferencias entre estos tiempos, que resultan menos complejas para los aprendices.

En consideración al pretérito pluscuamperfecto, el número de errores es también menor en comparación con el resto de pretéritos (3,28 % y 1,78 %, respectivamente). Como ya hemos comentado, la ausencia de errores no se debe tanto a un mayor dominio de este tiempo, sino más bien a un uso escaso. Los errores reflejan una falta de reconocimiento de los contextos en los que esta forma es necesaria, con la consecuencia de presentar los hechos pasados en una sucesión lineal.

Al final del apartado hemos comprobado que las confusiones entre presente y pasado aportan pocos errores: elección del presente frente al pasado (0,71 % y 1,42 %) y elección del pasado frente al presente (6,07 % y 5,37 %). Los contextos en los que más aparecen estos errores son las oraciones subordinadas, aunque también en algunas oraciones simples, con la elección del presente en vez del tiempo de pasado correspondiente.

Por lo tanto, los errores analizados revelan que los problemas se centran, especialmente, en los tiempos de pasado, frente a otros tiempos o formas que no presentan tantos errores, tal y como veremos en el siguiente apartado. Hasta cierto punto, esta situación cobra sentido, si tenemos en cuenta que la mayoría de las tareas escritas responden a algún tipo de narración o descripción desde la perspectiva inactual del pasado. Así, los tiempos esperados y necesarios en las redacciones son los pretéritos del modo indicativo.

Es cierto que, tradicionalmente, los pasados se han considerado una de las principales dificultades en el aprendizaje del español como LE, por parte de todos los aprendices, incluyendo a los que provienen de una lengua de la familia románica. No negamos este

hecho, pero sí queremos orientar la atención hacia la realidad de que, a partir de los datos con los que estamos trabajando, los pasados no son el punto gramatical más problemático de los estudiantes, teniendo en cuenta que el número de errores es superior en otros casos, como con las preposiciones (727 errores en total) o con los artículos (1119 errores en total).

Asimismo, vale la pena comentar con los propios estudiantes qué percepción tienen de los pasados, del trabajo que se realiza en el aula y de las dificultades reales que experimentan. En alguno de esos momentos de intercambio de impresiones en clase, los aprendices checos y eslovacos manifiestan que son capaces de entender la teoría y de contestar correctamente la mayoría de ejercicios de rellenar huecos; sin embargo, la auténtica complicación se la encuentran en el momento de redactar un texto o de elaborar un discurso oral espontáneo, especialmente con la narración de unos hechos, por lo que valdría la pena trabajar más la redacción colaborativa, el tratamiento de los errores como actividad de clase y la reflexión pedagógica sobre los significados de los tiempos de pasado en español. El hecho de que en checo y en eslovaco exista la distinción entre aspecto imperfectivo y perfectivo podría considerarse una transferencia positiva solo hasta cierto punto, por ejemplo, para no confundir el pretérito perfecto y el imperfecto. Aun así, es necesario un trabajo completo a partir de todos los contextos posibles para asimilar las idiosincrasias de un sistema verbal que les resulta distinto en español.

6.2.3.4.2 Otras formas verbales

En este apartado nos centramos en los errores que afectan a otras formas verbales que todavía no hemos comentado: el futuro, el condicional, el cambio de modo, las perífrasis verbales, el gerundio, otras formas no personales y los cambios de voz. El número total de errores es 102: 40 en aprendices checos y 62 en aprendices eslovacos. En el gráfico de la página siguiente aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores sobre las otras formas verbales.

6.2.3.4.2.1 Futuro

El futuro simple ('hablaré') es una forma absoluta que señala posterioridad respecto al punto central, mientras que el futuro perfecto ('habré hablado') es una forma relativa que señala anterioridad a un momento posterior al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 29–30). Como el futuro simple alude a una experiencia todavía no vivida y la referencia temporal es un momento posterior al de la enunciación, se le otorga cierto componente modal. En cambio, con el futuro perfecto nos referimos a un momento posterior a la enunciación que, a su vez, es anterior a otra acción. En cuanto a los usos discursivos del futuro, en el caso del simple destacamos la modalidad dubitativa propia del habla coloquial, así como la probabilidad en el presente. Luego, el futuro simple usado en enunciados exclamativos tiene un valor intensificador de un juicio negativo que se

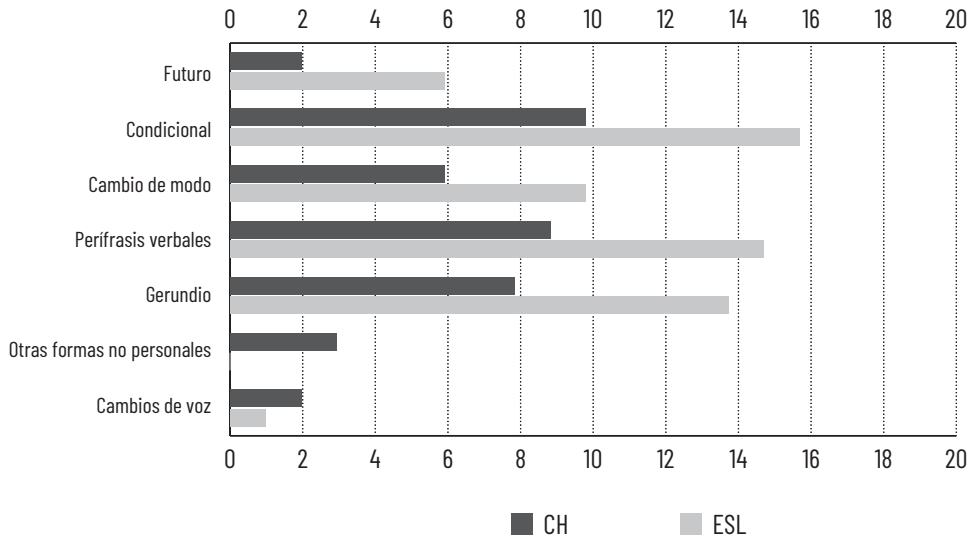


Gráfico 14: Errores de otras formas verbales.

lleva a cabo en el presente. Por último, en referencia al futuro perfecto, existe un valor de probabilidad en el marco temporal antepresente. Así, estos son los valores discursivos del futuro que tenemos en cuenta para el análisis.

Los errores detectados en relación a este tiempo muestran dos estrategias: por un lado, la elección de otro tiempo; por otro lado, el uso erróneo del futuro.

– Elección de otro tiempo y uso erróneo del futuro:

Checos: C60: le promete que **busca* unos materiales **a* la tesis (buscará). C137: tan viva, apasionada y llena de intimidad que **os* hasta **ponéis* rojos (os pondréis).

Eslovacos: E20: puede aprender o guardar algunas ideas en su mente y quizás le **ayudan* o pueden cambiar su **vista* **a* la vida (ayudarán). E126: Probablemente **___* esta novela no **atrae* a un lector exigente (atraerá). E128: pero puedo **asegurarlos* que os **dais* cuenta de ella (daréis). E164: la autonomía departamental consistiría en que el departamento **podrá* legislar (pudiera). E171: **está* muy probable que en **___* corto plazo **firmará* los contratos (firme). E186: el convenio firmado en 2007 garantizó que no **habrá* traslados (habría).

En casi todos los casos, el tiempo elegido frente al futuro resulta ser el presente de indicativo (C60, C137, E20, E126, E128). Según las particularidades sintácticas de las oraciones subordinadas de los ejemplos y teniendo en cuenta los valores que se quieren expresar, como el de probabilidad, duda o predicción, en estos contextos se espera el uso del futuro. Sin embargo, en el caso de los aprendices eslovacos de 3º encontramos

tres errores por una elección incorrecta del futuro (E164, E171, E186) para expresar significados propios de algunos tiempos del subjuntivo, como el imperfecto y el presente, además del condicional simple. En estos casos, el verbo de la oración principal es el que exige el tiempo concreto para cada subordinada.

6.2.3.4.2.2 Condicional

El condicional simple ('hablaría') es una forma relativa compleja debido a su significado, ya que dentro de la categoría de la temporalidad verbal tiene una significación de futuro con modalidad hipotética. También contamos con el condicional compuesto ('habría hablado'), otra forma relativa con una deixis temporal compleja por tener tres puntos de referencia. Este tiempo señala anterioridad a un momento posterior a un punto anterior al punto central (Gutiérrez Araus, 2007: 29–30). Respecto a los valores discursivos, el condicional simple y el condicional compuesto comparten dos significados básicos de probabilidad. Uno es el de futuro hipotético, para señalar una acción o un estado posterior al momento de hablar, pero dentro de un contexto de hipótesis. El otro significado es el de pospretérito, que alude a un momento posterior en referencia a otro momento del pasado. A partir de estos valores, clasificamos los errores en dos apartados diferenciados: uno para la elección errónea del condicional en lugar de otro tiempo verbal y otro para la tendencia contraria.

– Uso del condicional por otro tiempo verbal:

Checos: C1: Me **gustarían* las lenguas porque puedo viajar (gustan). C17: Me **gustaría* pasar el tiempo cerca del mar (gusta). C91: hay muchas obras en el museo que **llamarían* mi atención cuando las vea (llamarán).

Eslovacos: E12: **En* el primer año de mis estudios tenía que elegir **un* otro idioma además del inglés. **Podría* escoger entre el alemán y el español (Podía). E30: y **porque* pasé mi fin de semana en casa **y* estuve triste. **Querría* ir a **Eslovaquia* (Quería). E97: Espero que todo vaya bien y el lunes **podría* ir a la **escuela* (pueda). E139: le llegó una carta de Pierre y **querría* saber si todavía **quiere* casarse con él (quería).

En estos ejemplos el condicional aparece en lugar de otra forma verbal, que puede ser el presente (C1, C17, C91), el presente de subjuntivo (E97) o el pretérito imperfecto de indicativo (E12, E30, E139). Una de las causas de estos cruces entre formas podría ser el valor de estructura futura o de duda de la oración, que lleva a que el aprendiz seleccione inadecuadamente el condicional, a pesar de las restricciones sintácticas o discursivas de estos contextos.

– Uso de otro tiempo verbal por el condicional:

Checos: C15: Nunca **podía* imaginar **que pasaría* (podría). C21: **después* de dos **días* me **aburría* (aburriría). C27: se cocina **la* comida fresca y llena de **los frutos del mar* o mariscos. Yo lo **puedo* comer todos los días (podría). C29: decidí que el próximo año **quiero cambiar* **el* lugar (cambiaría). C69: a la mayoría de los huéspedes les encanta, pero al mismo tiempo dicen ***, que no **querían* vivir así (querrían). C92: **voy* al museo durante la semana (iría). C161: tiene una impresión *** ___ que esta parte **sea* capaz *** ___ dirigirse (sería).

Eslovacos: E16: En el futuro **quería* ir a España (querría). **Quería* viajar con el programa **de* Erasmus (Querría). Y también **quería* trabajar en el extranjero (querría). E121: Me gusta la idea de los seminarios “prevención de **bullying*” y creo que **tenían* que divulgarse (tendrían). E140: Sinceramente *** ___ yo en su lugar tampoco **sabía* soportar una situación así (sabría). No **quería* ni imaginarme ser una persona (querría). E143: Debo decir que yo no **quería* vivir en aquella época (querría). E146: a los chicos les interesaba el dinero que **recibieron* de sus abuelos (recibirían). E165: En mi opinión [...] lo más necesario **sea* el acuerdo (sería). E180: En el futuro **quería* trabajar (querría).

En estos ejemplos, los aprendices sustituyen el condicional por otro tiempo. Por ejemplo, encontramos la elección del pretérito imperfecto de indicativo en varias ocasiones, quizás, también, por una proximidad formal en cuanto al paradigma de las formas (C15, C21, E121, E140). De hecho, en relación a las formas del imperfecto, uno de los errores más comunes es la confusión entre ‘quería’ y ‘querría’ (C69, E16, E140, E143, E180), posiblemente por el valor de imperfecto de cortesía, que permite expresar deseos en el presente de manera cortés. Sin embargo, la temporalidad de las oraciones va orientada hacia el futuro, por lo que el uso del condicional aquí se vuelve necesario. De manera más puntual, otros tiempos elegidos por los aprendices son el presente de indicativo (C27, C29, C92), el presente de subjuntivo (C161, E165) y el pretérito indefinido (E146).

6.2.3.4.2.3 Cambio de modo

El modo verbal es otro de los componentes clave dentro del sistema verbal español, junto con la temporalidad verbal, la perspectiva discursiva y el aspecto verbal. Tratándose de una lengua románica, el español tiene la particularidad de poseer dos grandes modos verbales: el indicativo y el subjuntivo. En cambio, los otros modos considerados como tales por la tradición, el imperativo y el condicional, los relacionamos con el subjuntivo y el indicativo, respectivamente. Así, de manera muy básica, definimos el modo como la categoría verbal con la que el hablante expresa su visión acerca de la acción verbal o su actitud ante lo que dice (Gutiérrez Araus, 2007: 36). Esta visión puede mostrar que el hablante considera la acción verbal como cierta o experimentada, o incluso, mantenerse en una posición neutral ante ella, por lo que la oración tendría el modo indicativo. Otra

visión, sin embargo, mostraría las dudas del hablante o su consideración de la acción como hipotética, incierta o no experimentada, así como su deseo o la voluntad de que se cumpla algo, por lo que la oración presentaría el modo subjuntivo.

Sin duda, una de las mayores dificultades de los aprendices extranjeros, especialmente de aquellos que no pertenecen a la familia de las lenguas románicas, es la alternancia o la obligatoriedad de un modo u otro, a partir de una serie de factores de selección que son sintácticos y semánticos. De nuevo, remitimos a la extensa bibliografía⁸⁷ dedicada a esta cuestión para consultar cualquier referencia, ya que en este apartado nos limitamos a analizar y comentar los errores encontrados en la selección del modo en oraciones simples y coordinadas. Asimismo, recordamos que los errores que afectan al modo de las oraciones subordinadas se analizan en el apartado 6.2.5.2 del Capítulo 6.2.5, centrado en la relación entre oraciones.

– Cambio de modo en oraciones simples y coordinadas:

Checos: C1: [la gente] **hablan* solamente con ellos y no **puedan* utilizar ni una palabra checa (puede). C48: Casi toda la película **discutan* y no hablan (discuten). C50: a Gus **se le *haya *volvido* el cáncer de nuevo (ha vuelto). C89: y es algo nuevo y **pueda* ser (puede). C129: porque no corren, no se **muevan* (mueven). C154: Cuando **comparemos *su* posición que tenía (comparamos).

Eslovacos: E10: **Una* oportunidad de ir al extranjero es también muy buena y **ayude *___* aprender la lengua (ayuda). E20: Lo **pasemos* muy bien (pasamos). E29: Me **guste* el mar **___* pero **yo* prefiero las vacaciones en las montañas (gusta). E36: Ojalá ella tenga la misma opinión y **seguimos* viviendo juntas (sigamos). E97: tenía **___* ir la médico, porque con **tantas* problemas y dolores no **fuera* razonable esperar la maravilla en casa (era). E131: Con la forma de describir todo lo que **las* personajes **sientan*, nos hace profundizar (sienten). E146: Cada uno que **cree* en lo que quiere creer, pero que no **molesta* con ello (crea/moleste). E151: No estoy segura de lo que hacen, **puedan* solo perder el interés por la iglesia o **puedan* perder el interés por la religión como tal (pueden/pueden).

Los errores de cambio de modo en oraciones simples y coordinadas son escasos en general. Encontramos que la tendencia mayoritaria es la de utilizar el subjuntivo en contextos que no lo requieren, posiblemente por un proceso de hipercorrección que lleva a los aprendices a utilizar la forma marcada (C48, C50, C89, E10, E20, E29, E131). La modalidad oracional también puede contribuir a que se den determinadas confusiones, por el hecho de relacionar la necesidad de emplear el subjuntivo para expresar duda (E151) o en oraciones negativas (C1, C129, E97). También, las distintas posibilidades que brinda la lengua para relacionar temporalmente dos hechos (C154) pueden confundir a los aprendices. No descartamos, asimismo, que algunos de estos casos respondan a meras

87 Además de los capítulos pertinentes de las gramáticas, también destacamos los trabajos de Bosque (1990) sobre la alternancia modal, así como la presentación pedagógica del subjuntivo desde una perspectiva cognitiva en Alonso Raya *et al.* (2005: 157–172).

confusiones en los paradigmas verbales, como en ‘comparemos’ – ‘comparamos’, por ofrecer un ejemplo. En cambio, la tendencia contraria, que es la de usar el indicativo en contextos que requieren el subjuntivo, solo cuenta con dos errores (E36, E146), incluso con la presencia del marcador de modalidad desiderativa ‘ojalá’, que va asociado a este modo, o con los mandatos dirigidos a otras personas sin utilizar el imperativo.

6.2.3.4.2.4 Perífrasis verbales

Entendemos las perífrasis verbales como un conjunto formado por un verbo auxiliar, normalmente seguido de una preposición o una conjunción, más una forma verbal no personal, que puede ser un infinitivo, un gerundio o un participio. La característica principal de este conjunto es que forma una unidad en la oración, por lo que puede funcionar como si fuera un solo verbo, como núcleo del predicado.

Las formas no personales son formas no flexivas, debido al hecho de que no integran en su morfología los morfemas de temporalidad y de modo que sí aparecen en las formas flexivas. Sin embargo, sí encontramos el aspecto verbal, categoría gracias a la cual distinguimos estas formas en función de cómo presentan el proceso verbal. Por ejemplo, el infinitivo presenta la acción en su dinamismo total, por lo que su aspecto es progresivo o de acción orientada hacia el futuro. El gerundio, en cambio, presenta la acción en su desarrollo o su duración, con un aspecto imperfectivo. Por último, el participio presenta la acción como un proceso terminado, con un aspecto perfectivo. Así, las perífrasis constituidas por una u otra forma también van marcadas por cada aspecto verbal.

– Problemas aspectuales con las perífrasis verbales:

Checos: C17: si **lo* es un poco posible vamos a escalar, bucear o **montar* alguna fiesta (montamos). C48: el padre tiene cáncer y **va a morir* dentro de poco (morirá). C71: Me gusta mucho donde vivimos, pero **intentamos* vivir en una casa en **un* pueblo cerca de Brno (estamos intentando). C85: a veces pongo el **piano* para practicar, ya que **aprendo* a tocarlo (estoy aprendiendo). C101: y otra vez más **estoy buscando* el mejor **sitio* (busco). C103: Bueno, **estaba pensando* que solo **estoy* algo resfriada (pensaba). C105: parecía como si **cogiera* la gripe (estuviera cogiendo). C132: gracias a ella me **encantaron* las lenguas romances (empezaron a encantar). C143: la niña que la cuenta **estuvo viajando* con su madre [...] e hicieron escala en aquel lugar (viajó).

Eslovacos: E6: El español ya **___* **estudio* 5 años (llevo estudiando). Espero **que* **en este curso* **voy a aprender* (X aprender). E11: Hay muchas cosas que me hacen falta mejorar y siempre **van a haber* algunas (habrá). E16: Da pena, pero **estoy esperando* que **un* día estas cosas se me **van a cumplir* (espero/cumplan). E17: **Mi* objetivos para este curso son [...] **voy a traducir* **los* libros españoles (X traducir). E28: y todo el día **comprabamos* algo para la Navidad (estuvimos comprando). E68: una mesita de noche con una pequeña lámpara y un libro que **leo* (estoy leyendo). E96: **estoy* toda esta semana con una fiebre

alta y no se me **está bajando* (baja). E116: siempre nos **estaba presentando* toda la situación como si estuviéramos en algún espectáculo (presentaba). E146: el papel de la religión **decae* poco a poco (va decayendo).

Los errores detectados se centran en el mismo tipo de perífrasis aspectuales: las de infinitivo con valor incoativo y las de gerundio con valor durativo.

En el caso de la perífrasis aspectual ‘ir a + infinitivo’, esta estructura expresa el valor incoativo de la acción, junto con una idea de futuro próximo. La dificultad para los aprendices es que estos significados no siempre son intercambiables; por ello, aunque se quiera comunicar la proximidad de la acción, el futuro simple se vuelve necesario (C48, E11). Además, esta perífrasis puede aparecer erróneamente en algunas subordinadas que requieren un infinitivo por referirse al mismo sujeto de la oración principal (E6), o bien, cuando tenemos oraciones copulativas que piden un infinitivo (E17). Asimismo, encontramos un error por la aparición de la perífrasis incoativa en lugar del presente de subjuntivo, también en una subordinada (E16).

Todavía en relación a la perífrasis ‘ir a + infinitivo’, detectamos un error causado por la confusión entre el valor incoativo y el significado literal del verbo ‘ir’ (C17). En este caso, el aprendiz confunde la idea de desplazamiento en las estructuras ‘ir a escalar [a algún sitio]’ o ‘ir a bucear [a algún sitio]’ con la idea de futuro próximo de ‘ir a montar una fiesta [como plan]’. Por lo tanto, si se refiere a una actividad que realizan en vacaciones, entonces es necesario el presente de indicativo. Por último, señalamos el uso del indefinido por la perífrasis incoativa ‘empezar a + infinitivo’ (C132).

Respecto a las perífrasis aspectuales de gerundio, los errores son variados. En ocasiones, se da el intercambio entre la perífrasis durativa ‘estar + gerundio’ y el presente de indicativo (C101, E16, E96) y viceversa, cuando se elige el presente por la perífrasis (C71, C85, E6, E68). También tenemos un error por usar el presente en lugar de la perífrasis ‘ir + gerundio’ (E146), para expresar una acción que va avanzando. Otros errores se dan en combinación con los tiempos de pasado, como el uso de la perífrasis durativa frente al imperfecto (C103, E116), el indefinido por la perífrasis (C105) y viceversa, la perífrasis durativa por el indefinido (C143).

Es interesante el caso de las confusiones entre las perífrasis de aspecto durativo y los tiempos del imperfecto y del indefinido. Cuando analizamos los errores referentes a los tiempos de pasado en el apartado anterior, vimos que una de las diferencias entre imperfecto e indefinido es si nos situamos ‘dentro’ del proceso y describimos una parte, o si nos situamos ‘después’ y describimos su completitud. Esta confusión también puede trasladarse a la perífrasis durativa ‘estar + gerundio’, ya que no es lo mismo ‘comprábamos’ que ‘estuvimos comprando’ desde el punto de vista de la temporalidad y el aspecto (E28). Recuperamos las palabras de Gutiérrez Araus (2007: 68) por referirse, precisamente, a esta cuestión:

[...] el pretérito simple presenta aspecto imperfectivo al emplearse en perífrasis durativas, como ir+gerundio, seguir+gerundio, estar+gerundio, etc., como puede verse en: *estuve cantando toda la tarde en el coro*, lo que demuestra cómo el aspecto verbal tiene en español

un morfema sintagmático, no desinencial, y está emparentado con las construcciones perifrásticas en español.

Así pues, este tipo de errores puede servir para ejemplificar las diferencias de significado entre tiempos y perífrasis, ya que algunas explicaciones teóricas simplificadas pueden *chocar* con determinados ejemplos de la lengua.

En conclusión, los errores encontrados no son muy numerosos y reflejan, ante todo, ciertas alteraciones en los matices aspectuales de las perífrasis. Esto significa que los aprendices necesitan trabajar más las explicaciones que reciben sobre los valores semánticos, así como entender su contraste con los tiempos verbales, sobre todo si tenemos en cuenta que muchos significados que en español se expresan por medio de las perífrasis, en checo y en eslovaco se manifiestan también con el aspecto verbal y una serie de prefijos.

6.2.3.4.2.5 Gerundio

El gerundio, tal y como hemos comentado en el apartado anterior, es una forma no personal que expresa la acción en su desarrollo o duración, por lo que su aspecto es durativo. Su funcionamiento gramatical permite indicar tiempo simultáneo o anterior, aunque siempre por extensión del verbo de la oración en la que aparece, ya que por sí mismo no expresa ningún tiempo. Los casos más problemáticos relacionados con el gerundio suelen estar relacionados con su elección en contextos que requieren otra forma, como el infinitivo o una oración subordinada. Asimismo, también encontramos algunos problemas aspectuales que podrían relacionarse con el apartado anterior sobre las perífrasis verbales. En cambio, el uso innecesario del gerundio apenas cuenta con un caso puntual.

– Elección errónea y uso innecesario del gerundio:

Checos: C26: Este fin de semana fue muy bueno y **disfrutando *por todos lados* (disfruté). C68: pasear por toda la ciudad, **comiendo* obleas (comer). C69: con un motivo floral maravilloso *, que **fuimos escogiendo* casi **por 2 meses* (tardamos en escoger). C101: Entramos en una sala enorme **viendo* nuestra nueva casa (y vemos). C105: me dolía la cabeza, estaba **mareándome* (mareada). C112: me choqué con un coche **montando* en **la* bicicleta (cuando montaba). C125: algunos profesores no tienen tanta suerte y hasta pueden terminar **en suicidarse* (suicidándose). C158: Los representantes de las organizaciones **apoyando *a ellos* declaran (que les apoyan).

Eslovacos: E54: La única oportunidad de seguir **a *estudiar* era un juego (estudiando). [...] siguieron **trabajar* juntos (trabajando). E63: Una vez **estando* en la capital, podrían pasear por la ciudad (X). E70: si estoy **tumbando* en la cama (tumbada). E100: no **pudé* dormir porque **tuve* muchas ganas de vomitar y me **estuve mareando* (estaba mareada).

E111: **Terminando* con la educación universitaria, como antes, hay muchas cosas (Para terminar). E153: tres de ellos en estado crítico, todos **siendo* miembros de la familia (eran). E156: las discrepancias por la relación de dos jóvenes, **proviendo* cada uno (que provienen). E160: fue derrotado por primera vez después de diez años **de gobernar* (gobernando). E177: hay que crear buen ambiente también **a través de ser* ejemplarizante (siendo).

Los errores encontrados responden a una serie de usos inadecuados o inusuales. Tenemos algunos casos en los que se opta por el gerundio en lugar de seleccionar una forma personal (C26, C112, E153). Incluso, en dos casos se elige el gerundio en vez de formar una oración subordinada adjetiva (C158, E156). A veces, el uso del gerundio es erróneo por indicar posterioridad (C101), cuando lo preferible es construir dos oraciones coordinadas; o bien, por utilizarse para organizar la información desde un punto de vista temporal (E111).

Otros errores reflejan ciertos problemas aspectuales por elegir el gerundio frente al participio. Este hecho queda reflejado en la confusión entre la perífrasis durativa con indefinido y el imperfecto seguido de un participio (E100). La diferencia entre ‘me estuve mareando’ y ‘estaba mareada’ es que la construcción ‘estar + participio’ se considera una pasiva de resultado, con valores aspectuales de tipo perfectivo y estativo. Por lo tanto, si el aprendiz lo que quiere expresar es el resultado de la acción, la perífrasis aquí resulta inadecuada por recuperar la cualidad dinámica del proceso con el indefinido ‘estuve’ y por el valor reiterativo que adquiere ‘marearse’ cuando se utiliza en gerundio. Algo parecido ocurre entre ‘estaba mareándome’ y ‘estaba mareada’ (C105), o ‘estoy tumbándome’ frente a ‘estoy tumbada’ (E70), si bien aquí los aprendices utilizan el imperfecto y el presente, respectivamente. A veces la elección es errónea no solo por el aspecto, sino también por el significado de la perífrasis usada (C69). Tal y como hemos comentado en el apartado anterior, ‘ir + gerundio’ señala una acción en progreso que va avanzando, cuando lo que requiere este contexto es el uso del infinitivo. Por último, destacamos la elección del infinitivo en lugar del gerundio en otros contextos (C125, E54, E160, E177), así como la situación contraria de usar el gerundio en lugar del infinitivo (C68). Tan solo contamos con un caso de uso innecesario (E63).

6.2.3.4.2.6 Formas no personales

Después de las perífrasis verbales y el gerundio, ofrecemos un apartado que recoge los errores que afectan a otras formas no personales, como los participios y los infinitivos. Los tipos de errores encontrados son los mismos que ya hemos comentado en apartados anteriores, solo que no los hemos podido incluir por no tratarse específicamente ni de perífrasis, ni de problemas relacionados con el gerundio.

– **Otras formas no personales:**

Checos: C68: con un jardín **zoológico* cercano, particular por el tipo de animales **mostrados* (que muestran). C169: El director me ha empleado por **pasar* miles de horas con los niños durante el estudio de la universidad (haber pasado). C184: los niños de hoy se quedan en casa y **pagar* **la* atención a un pedazo de plástico (prestan).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Tan solo tenemos un error que afecta al uso de un participio (C68). Si bien en otros contextos el participio puede desempeñar la función de adyacente al lado de un nombre, manteniendo la concordancia de género y número, en este caso es necesario utilizar una oración subordinada. Los otros errores se relacionan con el infinitivo. Por un lado, encontramos la elección del infinitivo simple en lugar del compuesto (C169) para expresar el aspecto perfectivo de la acción; por otro lado, tenemos el uso del infinitivo frente a la forma personal del verbo (C184). Dada la escasez de ejemplos relacionados con otras formas no personales, consideramos estos errores como fallos puntuales.

6.2.3.4.2.7 Cambios de voz

En este apartado recogemos algunos fallos puntuales relacionados con la voz pasiva.

– **Cambios de voz:**

Checos: C59: En la última página **se escribe* que el psiquiatra le **dijo* una mentira (está escrito). C117: en la que me **debía ser quitada* la uña (debían quitar).

Eslovacos: E101: porque todo el complejo **forman* **viviarios* edificios de los departamentos (está formado por).

Los errores por un cambio de voz inadecuado resultan muy puntuales. Encontramos la elección de una oración impersonal refleja en lugar de una pasiva de resultado formada por ‘estar + participio’ (C59). En otro caso (C117) aparece el uso innecesario de la pasiva, si tenemos en cuenta que el aprendiz está describiendo un procedimiento quirúrgico que llevará a cabo el cirujano. Si lo que quiere es *despersonalizar* la acción, sería suficiente con utilizar el verbo en 3ª persona del plural. Por último, tenemos un intercambio entre la voz activa y la voz pasiva del verbo (E101).

6.2.3.4.2.8 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con otras formas verbales

Después de analizar y comentar los errores relacionados con las otras formas verbales, comprobamos que su presencia es menos frecuente que en el caso de los tiempos de pasado. Para ambos grupos de LM las formas que resultan más problemáticas son el condicional, las perífrasis verbales y el gerundio. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1. Condicional. 2. Perífrasis verbales. 3. Gerundio. 4. Cambio de modo. 5. Futuro. 6. Otras formas no personales. 7. Cambios de voz.

Los ejemplos indican ciertas dificultades en los usos del condicional (9,80 % en aprendices checos y 15,68 % en aprendices eslovacos), ya que la mayoría de los errores responden a la elección de otro tiempo, por lo que se obvia su valor de futuro presentado en el pasado.

En el caso de las perífrasis verbales (8,82 % y 14,70 %, respectivamente), los fallos son un reflejo de algunos problemas aspectuales, relacionados a su vez con cuestiones que ya hemos analizado en el apartado de los tiempos de pasado. El conjunto de los errores se centra en las perífrasis de infinitivo con valor incoativo y las de gerundio con valor durativo. Los ejemplos comentados, además, muestran ciertas confusiones entre las perífrasis de aspecto durativo y algunos tiempos de pasado, en enunciados como ‘me estuve mareando’ y ‘estaba mareada’. Por lo tanto, recomendamos un trabajo didáctico en el aula que englobe tanto los significados de los tiempos de pasado como los valores semánticos de las perífrasis.

En cuanto al gerundio (7,84 % y 13,72 %, respectivamente), los errores más frecuentes son los usos inadecuados de esta forma no personal. Estas peculiaridades se plasman en su elección en lugar de una forma personal. El resto de tiempos y formas, como el futuro (1,96 % y 5,9 %), los cambios de modo (5,9 % y 9,80 %) o de voz (1,96 % y 0,98 %), así como otras formas no personales (2,94 % y 0 %), presentan un número bajo de errores, por lo que los consideramos como fallos puntuales.

Para terminar, las producciones idiosincrásicas nos dan información acerca de cómo entienden los aprendices el sistema verbal en español, los significados de los tiempos y las funciones que atribuimos a las formas, personales o no personales. Remarcamos que la evolución general de todos los errores presentes en los verbos es positiva a lo largo de los tres cursos analizados, si bien en 3º estas idiosincrasias siguen apareciendo, sobre todo en la elección de los tiempos de pasado. Asimismo, para obtener una visión más global de los errores que afectan a los verbos, faltaría contemplar todo un abanico de errores sobre el modo subjuntivo de las oraciones subordinadas y que se analizan más adelante, en el Capítulo 6.2.5, dedicado a la relación entre oraciones.

6.2.3.5 Preposiciones

La categoría de las preposiciones⁸⁸ es una de las más problemáticas para los aprendices, posiblemente por tratarse de una clase de palabra vacía de significado. En este apartado analizamos los errores que afectan tanto al valor propio de las preposiciones, como al valor idiomático que se les otorga en calidad de complemento de régimen verbal. En total encontramos 727 errores: 303 en aprendices checos y 424 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada clase a partir de la cifra global de errores sobre las preposiciones:

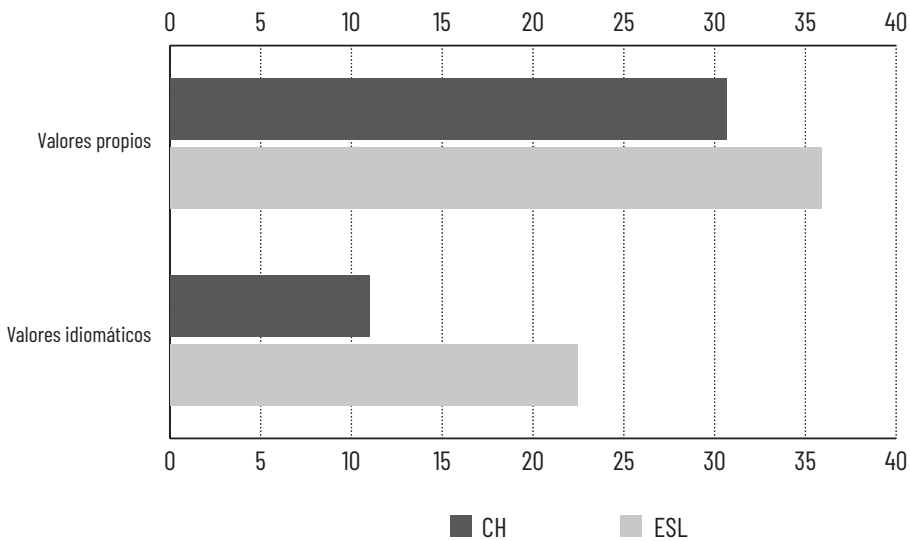


Gráfico 15: Errores de preposiciones.

6.2.3.5.1 Valores propios

Por valores propios entendemos aquellos valores generales que de alguna forma se pueden sistematizar. Esta sistematización suele darse desde un punto de vista semántico, como la expresión del origen, la finalidad o la causa; aunque también puede darse desde un punto de vista funcional, como el uso de la preposición 'a' delante de un SN [+humano, +específico] de objeto directo.

Así, pues, en este apartado recogemos los errores que afectan a estos valores en todas las preposiciones utilizadas por los aprendices en sus textos, un análisis que ya llevamos a cabo en su día centrado, precisamente, en el estudio de los valores generales (Rodríguez)

⁸⁸ Para clasificar los errores sobre las preposiciones hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, además de los trabajos de Fernández (1997), Luque (1973), Montolío *et al.* (2011) y Nández Fernández (1990).

6 Errores morfosintácticos

guez García, 2016). Las preposiciones que analizamos con más detalle son ‘a’, ‘con’, ‘de’, ‘desde’, ‘en’, ‘para’ y ‘por’, además de otras clasificadas en un mismo apartado por contar con escasos ejemplos, como ‘bajo’, ‘contra’, ‘entre’, ‘hacia’, ‘hasta’ y ‘sobre’.

El número total de errores en los valores propios de las preposiciones es 484: 223 en aprendices checos y 261 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada preposición a partir de la cifra global de errores sobre los valores generales:

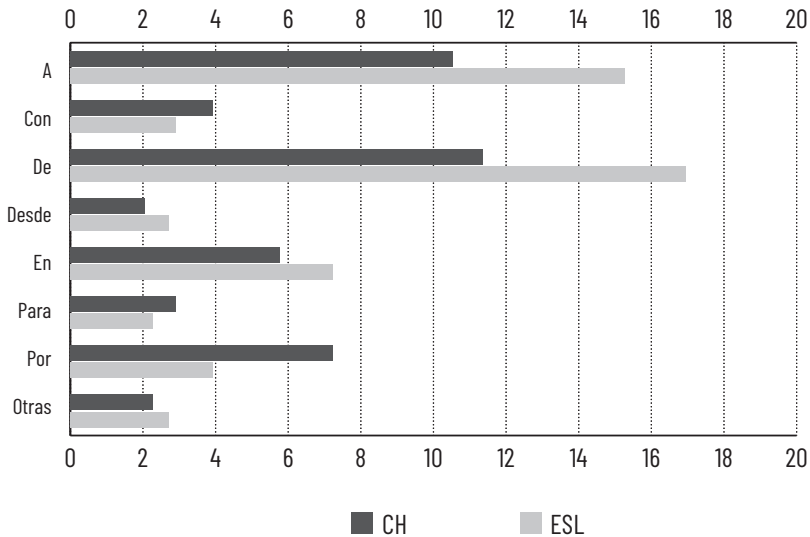


Gráfico 16: Errores de valores generales.

6.2.3.5.1.1 Preposición ‘a’:

La preposición ‘a’ presenta una serie de problemas comunes: omisión delante de O.D. con rasgo [+humano, +específico]; uso delante de O.D. con rasgo [-humano]; omisión delante de O.I.; uso de ‘en’ en lugar de ‘a’; uso de ‘en’ en lugar de ‘a’ con verbos de movimiento; omisión con verbos de movimiento; omisión para indicar distancia, espacio o tiempo; uso innecesario para indicar distancia, espacio o tiempo; otros usos erróneos.

— Omisión delante de O.D. con rasgo [+humano, +específico]:

Checos: C28: ver *___ toda la familia (a). C30: visitamos *___ sus parientes (a). C51: *Tenía que criar *___ la pequeña (a). C54: tiene *___ su socio (a). C60: sustituye *___ Figueroa (a). Mató *___ su novia (a). C115: curó *___ otra gente (a). C161: el objetivo del Grupo Rózsa es desestabilizar **el* gobierno y **el* presidente (al/al). C166: preocupa sobre todo *___ Alemania (a). C183: la crisis económica en Europa, que **influyó* sobre todo *___ todos los países de (a).

Eslovacos: E8: aquí en Brno tengo *___ mi hermano (a). E18: visitamos *___ otros miembros de mi familia (a). E28: **ha visitado* *___ mi novio (a). E47: llamó *___ la policía (a). E50: tira *___ Babi a la piscina (a). E53: visitar **el* autor (al). E101: visitar *___ mi dentista (a). E108: que incluye *___ los niños (a). E136: para salvar *___ su querido pariente (a). E173: que libere de los presos políticos *___ 55 opositores (a). E184: para después poder mantener *___ mi futura familia (a).

Tal y como comprobamos, todos los ejemplos muestran la omisión de la preposición ‘a’ delante de O.D. [+humano, +específico], posiblemente por una estrategia de simplificación. Hemos incluido, asimismo, algunos errores en los que el O.D. no es de persona, pero sí se entiende como personificado (C161, C166, C183, E47).

– Uso delante de O.D. con rasgo [-humano]:

Checos: C2: no comprendo **a* las cosas (X). C9: entender **a* **l* cultura (X). C25: conocer **a* nuevos países (X). C88: aún quiero mirar **a* la página (X). C91: [una instalación] iría a ver **a* una de Francesc Torres (X). C115: esperando **a* su llegada (X). **A* la herida **la* *cosió* (X). C189: **A* los rumores hay que ignorarlos (X).

Eslovacos: E3: Cuando **tuve* quince años, **escuché* **a* música en español (X). E17: visité **a* Barcelona (X). E82: quería ver **a*, digamos, *___ símbolo del Museo (X). E121: escuchan **a* **la* música (X). E124: entender **a* la literatura (X). E126: la escritora abandona **a* su ciudad natal (X). E134: cuidar a los niños, [...] **a* la casa (X).

Otros errores se dan por la tendencia contraria, es decir, por el uso de la preposición ‘a’ delante de O.D. cuando este no es de persona. La estrategia de hipercorrección puede esclarecer el uso innecesario de la preposición en casos como estos.

– Omisión delante de O.I.:

Checos: C50: decide **a* pedir *___ Genies (a).

Eslovacos: E143: [la moto] Ya no tenía que pedirla **de* *___ extranjero (al). E190: *___ La Confederación General del Trabajo **se* preocupa (A).

Tan solo podemos ofrecer tres errores de este tipo en los que falta la preposición ‘a’ delante del O.I., como en C50 y en E143 con una personificación del extranjero. En el caso de E190 puede deberse a la dificultad de usar correctamente el verbo ‘preocupar’ y sus complementos.

– Uso de ‘en’ en lugar de ‘a’:

Checos: C51: **dió* a luz *___ su hija **en* la edad (a). C61: **en* el **principio* (al). C77: mi cuarto está **situado* **en* la calle **en* el norte (orientado a/al). C105: En un momento tenía fiebre, **en* el otro (X al). C134: cantar **en* el **fin* de cada clase (al final). C161: No obstante, **en* la hora de leer los artículos (a).

Eslovacos: E41: **En* el principio (Al). E54: no era muy buena **en* **principio* (al). E75: Hay una que se llama **La cueva* de los murciélagos muertos, pero se encuentra **en* *___ mayor altura (a). E81: pasar allí dos días **en* **el fin* de octubre (a finales). E108: terminamos nuestra educación secundaria **en* **unos* dieciocho años (a los). E111: tiene cumplida la asistencia obligatoria **en* la edad de 16 años (a). Como he escrito **en* el comienzo (al). E151: lo que veo **en* **mis alrededores* (a). E197: Aunque, **en* el principio, la vida en el campo (al).

Otros errores se dan por un intercambio entre preposiciones. En ocasiones, la preposición ‘a’ es cambiada por ‘en’ de forma errónea, mayoritariamente en contextos de expresión del tiempo (C61, C105, C134, C161, E41, E54, E81, E111, E197), aunque también del espacio (C77, E75, E151). Otros errores, sin embargo, aparecen con la expresión de la edad, posiblemente por influencia de las LM, que utilizan la preposición *v/ve* (C51, E108, E111).

– Uso de ‘en’ en lugar de ‘a’ con verbos de movimiento:

Checos: C25: no me gusta ir **en* la montaña (a). C28: volvimos a **la casa* **en* Brno (a). C30: Por la tarde **fuemos* **en* el **bowling* (a).

Eslovacos: E3: poner mi diccionario **a* *___ cada **curso* (en la mesa cada clase). E18: Este fin de semana fui **en* Praga (a). E19: ir **en* algún lugar (a). E50: una fiesta de cumpleaños **en* la que Hache **viene* (a). E82: **El* plan de *___ visita **en* el Museo **de* Guggenheim (al). E98: Me llevaron **en* una habitación (a). E101: Mi última visita **en* el hospital fue a principios de octubre (a). E139: se trasladaron al **capo* **en* la casa de (a). Un día llegaron los alemanes **en* el pueblo (al).

Se trata del mismo tipo de error presentado en el apartado anterior, si bien los clasificamos aparte por encontrarse con verbos que comparten significado. La expresión del movimiento se entiende como un evento dinámico hacia una dirección concreta, por lo que la preposición ‘a’ es necesaria en todos los ejemplos. Asimismo, tenemos un caso en el que no aparece un verbo, sino un sustantivo que puede asociarse con los verbos de movimiento, el lexema ‘visita’ (E82).

– **Omisión con verbos de movimiento:**

Checos: C120: acuden **el* instituto (al). C130: nos fuimos a comer y **___* tomar (a).

Eslovacos: E16: Por eso decidí **a* ir **___* estudiar a un **instuto* (a). E112: salíamos con otros estudiantes y profesores a tomar café y sólo **___* charlar (a).

En la expresión del movimiento no solo encontramos errores de elección de la preposición. A veces el fallo se da por la ausencia de esta clase de palabra. La omisión de la preposición ‘a’ en estos casos se da en el artículo contracto (C120) y en algunas perífrasis múltiples, es decir, con más de un infinitivo (C130, E112). También aparece una colocación errónea (E16).

– **Omisión para indicar distancia, espacio o tiempo:**

Checos: C24: **El* otro día, **en* domingo, mi primo celebró (Al). C28: está solo **___* dos minutos (a). C30: **En* el otro día (Al). C60: **El* día siguiente es hallado muerto (Al). C78: está **___* unos 20 minutos (a). C103: Era muy extraño que **el* día siguiente (al). C112: podía llevarlo **el* día siguiente (al). C168: por lo cual, **el* año siguiente **debía* el subsidio para los mismos usos llegar (al).

Eslovacos: E49: **terrorizando* **___* todos **___* **___* alrededor (a su). E94: un día estoy bien [...] y **el* otro estoy (al). E100: **El* día siguiente (Al). E100: pero cuando **el* otro día llegaron a mi cuarto con (al). E103: tuve que ubicarme **___* unos tres metros de distancia (a). E139: porque **___* cada momento **sonaron* las sirenas (a).

Los casos de omisión de la preposición ‘a’ son más frecuentes en distintos contextos, sobre todo para expresar relaciones espaciales y temporales. Los errores de omisión son comunes cuando el aprendiz utiliza un artículo contracto, especialmente en expresiones temporales que funcionan como el marco de la acción verbal (C24, C30, C60, C103, C112, C168, E94, E100). El resto de errores se dan por una omisión de la preposición para expresar distancia, tanto física como temporal.

– **Uso innecesario para indicar distancia, espacio o tiempo:**

Checos: C48: y **a* la noche que su padre muere (X). C82: y **la* visitó Edison y, **a* **la* tercera, **___* Teatro municipal (y, X el tercero).

Eslovacos: E63: en la montaña **a* desde **___* cual (X).

Apenas contamos con tres errores de uso innecesario de la preposición ‘a’ en la expresión de estos mismos significados. Una de las causas puede ser el cruce con otras expresiones que sí se forman con la preposición en cuestión, por ejemplo, para situar un

evento en el tiempo (C48). También, encontramos un uso innecesario en una enumeración de elementos (C82, E63).

– Otros usos erróneos:

Checos: C39: sonrío *___ 24 horas *al día (del). C139: no tenía una opinión buena *a los extranjeros (de).

Eslovacos: E20: cambiar su *vista *a la vida o *al comportamiento (visión de/del).

E109: comparar el sistema educativo de España *a y el de Eslovaquia (X). E115: comportarse con respeto *hacia las personas y *a la naturaleza (X). E156: El origen *a estos tiroteos (de). E172: las sanciones de la parte de *___ Unión Europea contra *a Cuba (X).

E109: comparar el sistema educativo de España *a y el de Eslovaquia (X). E115: comportarse con respeto *hacia las personas y *a la naturaleza (X). E156: El origen *a estos tiroteos (de). E172: las sanciones de la parte de *___ Unión Europea contra *a Cuba (X).

En este último apartado recopilamos algunos fallos puntuales, mayoritariamente en textos de aprendices eslovacos. Comprobamos que algunos de estos errores ocurren cuando hay un cruce con otras expresiones que sí van introducidas por una preposición concreta. Como ejemplo, no es lo mismo decir que alguien sonrío ‘3 horas al día’ que ‘las 24 horas del día’, sobre todo si es para referirnos a la duración de una acción que se prolonga toda la jornada (C39). Otros errores tienen que ver con el uso de ‘a’ frente al de otra preposición, como ‘de’ (C139, E20, E156), así como su uso innecesario (E109, E115, E172).

6.2.3.5.1.2 Preposición ‘con’:

La preposición ‘con’ presenta tres problemas como los más comunes: el uso erróneo, la omisión y la elección de otra preposición en lugar de ‘con’.

– Uso erróneo:

Checos: C9: Me hace falta *mejorarme *con léxico (en).

Eslovacos: E57: la conecta con otras ciudades muy importantes en *la Europa como *con Viena (X). E61: con bacón crujiente acompañado *con un vaso de leche (de). E117: entre *___ padres *con los niños (y).

El uso erróneo de ‘con’ es un error puntual, ya que apenas contamos con algunas muestras. A veces la explicación está en el uso habitual o la colocación que emplea el español, como ‘mejorar en algo’ (C9) o ‘acompañado de’ (E61). En otros casos, reconocemos la reestructuración de la idea que, en oraciones complejas, puede comportar un uso erróneo de la preposición (E57), incluso en lugar de una conjunción (E117).

– **Omisión:**

Checos: C111: La décima inyección tocaba otra vez *___ la enfermera mala (con).

Eslovacos: E158: no tiene problemas *___ obedecer normas y leyes (con).

No es muy frecuente la omisión de ‘con’ en la producción oral o escrita de los aprendices, pero sí es posible que, de vez en cuando, ocurra. De hecho, a partir de las redacciones analizadas, solo podemos ofrecer dos ejemplos.

– **Elección de otra preposición en lugar de ‘con’:**

Checos: C39: Lleva *___ gafas muy bonitas *en las que parece *superinteligente (con). C60: la película fue *rodado *por *la cámara especial (con). C82: alumbrado *de *la luz eléctrica (con). C83: amueblada *de una cama (con). C92: disfrutar del arte sola o *en poca gente (con). C115: en una consulta *de la luz apagada (con). C118: pueden continuar *en sus estudios (con). C119: *a ciertas excepciones (con). C128: tenía una relación muy cercana *a nosotros (con). C146: fue reconstruida *por su dinero (con).

Eslovacos: E48: intenta regresar *a su novia (con). E50: bailan juntos *a la canción (con). E51: ella huye *en miedo (con). E95: Aunque hice gárgaras con agua *de sal (con). [...] gárgaras con agua *de sal (con). E108: terminados *por la “maturita” (con). [...] continuar *en los estudios (con). E117: *Al paso del tiempo (Con el). E138: *Al paso de *___ tiempo (Con el). E141: *Al paso de *___ tiempo (Con el).

A pesar de que los errores por elección de otra preposición son muy variados, es posible reconocer algunas tendencias generales por las que los aprendices descartan el uso de ‘con’ en estos ejemplos. Una de ellas es la posible interferencia de las LM, sobre todo en el caso de *v/ve*, lo que les lleva a escoger la preposición ‘en’ de forma errónea (C39, C118, E51, E108). O bien, por el caso instrumental del checo y del eslovaco, que no siempre se puede traducir al español con la preposición ‘por’ debido a que utilizamos ‘con’ en estos contextos (C60, C146, E108). También, tenemos la expresión del instrumento con otras preposiciones (C82, C83, C115). Otros errores se deben al hecho de que determinadas expresiones se han fijado en español de forma distinta a la que ofrecen los aprendices, como en el caso de determinadas colocaciones: ‘con poca gente’ (C92), ‘con excepciones’ (C119), ‘tener una relación con alguien’ (C128), ‘regresar con alguien’ (E48), ‘bailar con una canción’ (E50), ‘huir con miedo’ (E51), ‘agua con sal’ (E95) y ‘con el paso del tiempo’ (E117, E138, E141).

6 Errores morfosintácticos

6.2.3.5.1.3 Preposición 'de':

La preposición 'de' presenta los siguientes problemas: elección errónea; uso innecesario; intercambio entre 'de' y 'en' para expresar localización y posesión; cambio de 'de' por 'en' para expresar modo; uso de 'que' por 'de' en estructuras comparativas; omisión.

– Elección errónea:

Checos: C8: Mi historia **de* *___ **Español* es un poco (con el). C9: una vez **de* semana (por). C23: Todo se puede sentir **del* aire (en). C24: es todo **de* que he hecho (lo). C86: servicio **de* *___ clientes (a). C119: tiene sus contras, pero **de* igual medida sus pros también (en).

Eslovacos: E56: se centra en la **bellezza* **de* sí sola (por). E75: **De* esta razón (Por). E77: Visita **del* museo de Bilbao (al). E109: tienen dos opciones **de* continuar (para). E190: la empresa ha bajado el sueldo **del* 0,6% **de* los trabajadores (X/a). E197: se compensa la rapidez que nos rodea **de* todos lados (por).

La elección errónea de la preposición 'de' nos deja algunos ejemplos muy variados. Comprobamos que esta elección afecta a varias preposiciones, como 'con' (C8), 'por' (C9, E56, E75, E197), 'en' (C23, C119), 'a' (C86, E77, E190) y 'para' (E109). Añadimos también un uso erróneo frente al artículo neutro 'lo' (C24).

– Uso innecesario:

Checos: C22: todo **del* día (X el). C23: echo de menos **del* mar (X el). C36: Le gusta leer **de* libros (X). C70: En el **paraíso* **de* checo (X). C74: sobre todo a la capital *___ **de* Praga (X). C83: pintada de color **de* **albaricoques* (X). C92: ver el edificio como tal, **de* interior y **de* exterior (X el/X el). C94: del Museo **de* Guggenheim de Bilbao (X). C181: poniéndose en huelga **de* una semana (X). C186: una consultoría **de* medioambiental (X).

Eslovacos: E14: ir al extranjero con el programa **de* **erasmus* (X). E16: el programa **de* Erasmus (X). E82: **El* plan de *___ visita **en* el Museo **de* Guggenheim (X). Este mes (octubre) el Museo **de* Guggenheim cumple (X). E97: con antibióticos **de* cada doce horas (X). E114: todos **de* sus estudiantes (X). E146: mi punto de vista como **de* **una* persona no creyente (X). E177: Otra característica de un buen jefe es **de* ser también un buen líder (X). E190: la empresa ha bajado el sueldo **del* 0,6% **de* los trabajadores (X/a). E200: la industria **de* textil y *___ ropa como la pellejería (X).

Los errores por un uso innecesario de la preposición se dan en todos los cursos. Si bien la frecuencia de aparición es baja, algunos de estos errores persisten. En ocasiones, la preposición 'de' aparece con nombres propios que no la requieren (C23, C70, C74,

C94, E14, E16, E82). Otros usos redundantes se dan, precisamente, cuando ya aparece la preposición ‘de’ en el sintagma (C83, E146, E177, E190). El resto de casos son fallos puntuales (C22, C36, C92, C181, C186, E97, E114, E146, E200), a veces por el cruce con otras estructuras que sí requerirían la preposición, como en ‘un poco’ – ‘un poco de’ o ‘la industria + adjetivo’ – ‘la industria de + sustantivo’.

– Intercambio entre ‘de’ y ‘en’ para expresar localización y posesión:

Checos: C4: fui al Instituto Episcopal **en* Ostrava (de). C13: en la Universidad de Masaryk **en* Brno (de). C16: **la* queremos colgar en el único árbol **en* **nuestra* jardín (de). C28: la piscina cubierta **en* Kraví hora (de). C55: disfrutan del otoño **de* *___ montañas (en). C64: Aquí preparan el mejor café **en* Brno (de). C76: tienes que visitar *___ por ejemplo: Perštejn, el castillo **en* Opočno (de). C86: uno de los centros comerciales **en* Praga (de). C114: al hospital de Santa Anna **en* Brno (de). C128: **Aquellos* tres semanas **eran* **unos* de **los* más **estupendos* **en* mi vida (de).

Eslovacos: E9: nací en Eslovaquia el 21 de abril **en* 1995 (de). E17: la vida **de* España es muy tranquila (en). E25: Lo que más me gusta son las montañas **en* Austria (de). E31: en algún pueblo pequeño **en* el **Paraiso* eslovaco (del). E49: buscó la biblioteca **en* su ciudad (de). E65: Recomendaría el castillo **en* Bojnice (de). E70: lo último que no me gusta **en* esta habitación (de). E83: el Museo Guggenheim **en* Bilbao (de). E100: me di *___ golpe **de* *___ cabeza (en). E161: El problema es el cisma nacional **de* *___ política: los centralistas contra los autonomistas (en la).

Este es uno de los errores más característicos de nuestros aprendices en cuanto al uso de estas dos preposiciones⁸⁹. Ocurre, sobre todo, en aquellas expresiones que mezclan un valor locativo y posesivo al mismo tiempo, tal y como apreciamos en los ejemplos. Una de las causas puede ser, de nuevo, la influencia de las LM, que utilizan la preposición locativa *v/ve* en enunciados de este tipo. Sin embargo, para que en español pudiera utilizarse la preposición ‘en’ sería necesaria una localización más explícita del objeto en cuestión con el verbo ‘estar’: por ejemplo C4: ‘fui al Instituto Episcopal, que está en Ostrava’. El caso es que el español expresa esta información mezclando un valor locativo y posesivo al mismo tiempo. De ahí la preferencia a expresar estos complementos circunstanciales con un sintagma preposicional encabezado por ‘de’: ‘fui al Instituto Episcopal de Ostrava’.

A pesar de esta tendencia, es posible encontrar algunos errores que ilustran el fenómeno contrario; es decir, el uso de la preposición ‘de’ para expresar únicamente la localización de un objeto, sin el valor de posesión. En estos casos, entonces, la preposición

89 Sin embargo, comprobamos que no se trata de un error exclusivo de aprendices checos y eslovacos, por mucho que reconozcamos la influencia de sus LM. Los aprendices polacos parecen tener el mismo problema, tal y como explica Fernández Jódar (2007: 145). De hecho, estamos ante un error universal en el aprendizaje del español, ya que también se recoge en la producción escrita de aprendices alemanes, árabes, franceses y japoneses, según presenta Fernández (1997: 167).

6 Errores morfosintácticos

‘en’ se vuelve necesaria (C55, C114, E17, E100, E161). Aquí podemos aludir a la estrategia de la analogía, ya que en otros contextos sí sería posible el uso de la preposición ‘de’: ‘dolor de cabeza’, pero ‘dolor en la nuca’, como muestra. Por último, encontramos dos errores puntuales por elegir ‘en’ con las fechas, sobre todo con los años (E9, E145).

– Cambio de ‘de’ por ‘en’ para expresar modo:

Checos: C3: Podemos **enseñar *en *la* forma divertida (de). C21: pasar mi tiempo **en *la* forma activa (de).

Eslovacos: E43: Se viste **en* manera bastante bonita (de). E78: me parece como arte abstracto **___* pero **en *una* manera tiene su significado (de alguna). E111: es posible estudiar **en* dos formas (de). E120: **en* manera más educada (de). E121: comportarse **en* esta manera (de). [...] abusos y **acosos *en* forma verbal y física (de). E148: progresa **en* manera imparable (de).

Los errores en la elección de la preposición para expresar modo son escasos, teniendo en común el hecho de que se dan con los lexemas ‘forma’ (C3, C21, E111, E120, E121) y ‘manera’ (E43, E78, E148).

– Uso de ‘que’ por ‘de’ en estructuras comparativas:

Checos: C90: se merece más **que* dos días (de). C118: es algo completamente diferente **que* el bachillerato (del).

Eslovacos: E82: mide más **que* 10 metros (de). E101: Todo duró menos **que* veinte minutos (de). [...] después de la operación me **dolía* toda la boca más **que* una semana (de). E172: de más **que* 70 opositores (de).

Una de las dificultades que ofrecen las oraciones comparativas en español tiene relación con los nexos. Si bien en la expresión de la superioridad y de la inferioridad, los enlaces suelen ser ‘más’ o ‘menos’ + ‘que’, especialmente cuando los elementos comparados son sustantivos y adjetivos, existe un caso particular que requiere la preposición ‘de’ como nexo comparativo. Se trata de la presencia de numerales, de modo que el uso del nexo ‘que’ queda restringido. Como excepción a esta explicación, tan solo encontramos un caso en el que no aparece un numeral, sino un adjetivo (C118).

– Omisión:

Checos: C1: Después **___* la beca (de). C13: un poco **___* mallorquín (de). C38: creo que es también el otro aspecto **___ *porque* somos **que* somos (de). C49: se inventa con Amaia el nombre **___* Anchón (de). C51: **universidad *___* Harvard (de). C69: en la parte **___* Královo Pole (de). C76: En **La* República **checa* puedes encontrar casi **___*

todo, sólo el mar nos falta (de). C88: del Museo Guggenheim *___ Bilbao (de). C118: el título *___ Bachiller (de). C142: Historia de mi abuela y *___ **como* vino a la República Checa (de).

Eslovacos: E1: La pregunta *___ por **que* estudio español (de). E20: para *___ mayoría *___ *___ gente (de). E37: tengo suerte *___ **que yo pertenece* **en los* (suerte de pertenecer). E39: un poco *___ italiano (de). E56: sigue el título *___ “La Grande Bellezza” (de). E80: ver algunas *___ sus pinturas (de). E97: después *___ dos días (de). E144: más feliz *, *___ *___ que fue la guerra (de lo que). E164: el 20 de noviembre *___ 2016 (de). E200: la industria **de* textil y *___ ropa como la pellejería (de).

La omisión de la preposición ‘de’ se da en contextos muy variados. Tenemos, por ejemplo, la ausencia en la locución prepositiva ‘después de’ (C1, E97). Otros contextos en los que falta la preposición es en la expresión del origen de algún elemento (C51, C69, C88, E39) o con las fechas y los grados de temperatura (E164). Asimismo, la ausencia puede darse en los enlaces que unen oraciones compuestas (C38, C142, E1, E37, E144, E164), o bien, en los complementos del nombre formados con la preposición ‘de’ (C49, C118, E56, E200). Por último, la omisión puede darse cuando la preposición tiene un valor partitivo (C13, C76, E20, E39, E80).

6.2.3.5.1.4 Preposición ‘desde’:

La preposición ‘desde’ presenta dos problemas principales: la confusión entre ‘de’ y ‘desde’, y la omisión de la preposición.

— Confusión ‘de’ – ‘desde’:

Checos: C40: Nos conocemos **de* *___ primer curso (desde). C66: el castillo de Praga *___ **de* *___ que hay una vista (desde el). C118: casi **del* nacimiento del bebé (desde). C125: utilizan los dispositivos electrónicos ya **de* corta edad (desde). C137: Ya **de* las primeras páginas (desde). [...] fascinan al lector **de* *___ primer momento (desde el). [...] el lector lo sabe también, ya **de* ese “Hola” [...] **de* la primera mirada, **del* primer beso (desde/desde/desde el).

Eslovacos: E18: Viajamos **por* **el* autobús **de* Brno (desde). E64: la vista **de* la ventana (desde). E105: es **de* *___ 9 años hasta la edad (desde). E108: varía **desde* dos a cinco años (de). E155: habla sobre este grupo étnico **de* un punto de vista (desde). [...] hablan de la vida del pueblo gitano en la sociedad actual, pero **de* diferentes puntos de vista (desde).

A pesar de la escasez de errores, encontramos algunos casos en los que los aprendices escogen la preposición ‘de’ frente a ‘desde’, que es la que necesitan. Estos errores pueden ocurrir en la expresión del inicio temporal de una actividad (C40, C118, C125,

6 Errores morfosintácticos

C137, E105), en la expresión del lugar, literal o figurado, de una actividad (C66, C137, E64, E155) o del origen del movimiento (E18). Tan solo hallamos un error por la tendencia contraria, que es la de elegir ‘desde’ por ‘de’ (E108).

– Omisión:

Checos: C104: no sé explicar muy bien *___ *cuando (desde).

Eslovacos: E16: estoy estudiando *___ hace muchos años (desde). E36: nos conocemos *___ *___ más o menos 6 años (desde hace). E38: Nos conocemos *una a otra *___ *___ muchos años (desde hace). E42: Nos conocemos *___ *___ casi 7 años (desde hace). E43: No le conozco *por mucho tiempo (desde hace). E113: porque lo noto ya *___ *___ más tiempo (desde hace). E161: Evo Morales es el presidente de Bolivia ya *___ *___ 10 años (desde hace).

Comprobamos que estos errores se dan en estructuras idénticas o muy similares para expresar el inicio temporal de la acción verbal, sobre todo en oraciones formadas por ‘desde hace X tiempo’, que son difíciles de construir para los aprendices⁹⁰. No descartamos, en algunos casos, la posible influencia de las LM, ya que en estructuras similares se utiliza el adverbio *už* (‘ya’ en español) seguido de la unidad de tiempo.

6.2.3.5.1.5 Preposición ‘en’:

La preposición ‘en’ presenta cuatro problemas comunes: uso erróneo; uso innecesario en la expresión temporal; cambio de ‘en’ por ‘a’ para indicar lugar; omisión.

– Uso erróneo:

Checos: C117: cuando tropecé con *en peldaño (un). C118: Creo que *en *fin no hay tanta diferencia (al final). C136: dejarían de leer la novela ya *en *su principio (desde el). C176: Una cosa que *en seguro debería controlar (X).

Eslovacos: E18: Yo *en mi novio fuimos de viaje (y). E25: Pero *en *el otro lado, me gusta también (por). E34: *Desperté *en las *nieve (a). *En la tarde (Por). E48: son ricos comerciantes *en peces (de). E84: hemos decidido visitar Bilbao. [...] la aplicación del museo que hemos descargado nos *ayudó mucho *en planear nuestra visita (ha ayudado a). E86: considero más interesante *en porque llevo una información (X). E198: *De *las radios o *de la televisión muchas veces ya hemos oído que (En/en).

90 Recuperaremos estos errores más adelante, en el Capítulo 6.2.4, dedicado a la estructura de la oración, concretamente en el apartado 6.2.4.2, que recoge errores de omisión.

Los usos erróneos de la preposición ‘en’ son muy variados. Por ejemplo, detectamos algunos errores puntuales causados por la elección de la preposición frente a otra clase de palabra, como el artículo (C117) o la conjunción ‘y’ (E18). Otros errores aparecen por un cruce entre expresiones similares que funcionan con la preposición en cuestión, posiblemente por una estrategia de analogía. Sería el caso de ‘en fin’ – ‘al final’ (C118), así como de ‘en el otro lado’ – ‘por otro lado’ (E25). Además, encontramos casos en los que se escoge otra preposición de forma errónea (C136, E34, E48, E84, E198). Asimismo, recogemos dos errores por uso innecesario (C176, E86).

– Uso innecesario en la expresión temporal:

Checos: C14: Como cada fin de semana **en* este semestre tuve que (X). C24: **en* sábado (el). C26: **En* este fin de semana (X). **En *en* el sábado (X). **En* el domingo (X). C30: **En* este fin de semana (X). **En* el otro día (X). C92: **En* el resto de **__* tiempo (X). C106: que **en* estos días estoy (X). C183: El artículo trata un tema muy frecuente **en* unos años después del 2008 (X).

Eslovacos: E18: **en* viernes (el). [...] **en* domingo (el). E30: **En* domingo (El). E34: **En* este fin de semana (X). E50: y **en *este* año (X). **En *esta* misma noche (X). E81: **en* 30 de octubre (el). **En* mi primer día en este museo (X). E93: cuando me desperté **en* el sábado (X). E179: tomar una cerveza después del trabajo o **en* el fin de semana (X).

Estos ejemplos son una muestra del uso innecesario de la preposición ‘en’ en expresiones temporales, quizás por un mecanismo de hipergeneralización de la regla. Encontramos, por ejemplo, el uso erróneo con los días de la semana (C24, C26, E18, E30, E93) o las fechas (E81). Sin embargo, observamos más errores en otros complementos circunstanciales de tiempo (C14, C26, C30, C92, C106, C183, E34, E50, E81, E179). De nuevo, no descartamos del todo la interferencia de las LM, con la preposición *v/ve*, tal y como ya hemos comentado anteriormente.

– Cambio de ‘en’ por ‘a’ para indicar lugar:

Checos: C3: fue mi tercera lengua extranjera **al* liceo (en el). C8: No me aceptaron **al* inglés (en). C79: Los dos armarios están colocados **a* la pared izquierda (en). C118: puede continuar **a* la universidad, **a* la formación profesional (en/en). C137: situado **al* bello paisaje (en el). C140: situándola **a* la época contemporánea, es decir, **al* ambiente de Buenos Aires (en/en el).

Eslovacos: E48: vuelve a vivir **al* mundo de los muertos (en). E49: **Se* nació **a *la* familia bruta (en). [...] **accepta *__* su hija **a* la escuela (en). E58: **A* la mesa estudio y hablo con mis amigos (En). E70: tenemos dos camas, una **a* la parte derecha y otra en la parte izquierda (en). E105: En mi país **a* los exámenes del segundo semestre no entran los materiales del primer semestre (en). E133: Nueve bombas cayeron [...] una de ellas

6 Errores morfosintácticos

acertó **al *edificio* (en el edificio). E182: un intérprete tiene que estar informado de lo que sucede **a* todos los lados (en).

En la expresión del lugar pueden aparecer algunos errores de elección, por los que los aprendices utilizan ‘a’ en lugar de ‘en’. Si nos fijamos, todos los casos recogen un lugar físico, literal, aunque también tenemos un lugar figurado, temporal (C140). Además, establecemos cierta conexión con otros errores que ya hemos comentado en el apartado dedicado a la preposición ‘a’, ya que las confusiones entre ‘en’ y ‘a’ son relativamente comunes, tanto en la expresión del lugar y del movimiento, como del tiempo.

– Omisión:

Checos: C8: No entiendo mucho cuando tengo que escuchar **___* español (en). C76: **el* verano hay **___* posibilidad **___* bañarse (en). C97: Tampoco es recomendable aparecer en los incisivos **y *___ *___* colmillos (ni en los). C127: estudian **___* este tipo de instituto (en). C145: robaron **___* su casa (en).

Eslovacos: E19: Pero **___* vacaciones **___ *___* montañas (en). E78: ponen tantas exposiciones **más* interesantes **___* pero **___* diferentes fechas (en). E97: por fin entré **___* la sala (en). E107: entrar **___* el mundo (en). E127: el amor predomina **___* todas las dificultades (en).

La omisión de la preposición ‘en’ aparece en los textos analizados como un error puntual. A pesar de contar con pocos ejemplos, todos ellos son muy variados. Reconocemos la omisión de la preposición en los idiomas (C8), en la expresión del lugar (C97, C127, C145, E19, E97, E107, E127) y en la expresión del tiempo (E78). Además, encontramos un uso del artículo en lugar de ‘en’ (C76).

6.2.3.5.1.6 Preposición ‘para’:

La preposición ‘para’ presenta tres problemas comunes: el uso erróneo, la elección de otra preposición para expresar finalidad y la omisión.

– Uso erróneo:

Checos: C5: He decidido **para* estudiarlo (X). C10: La razón **para* por qué estudio español (de). [...] no fue tan fácil decidir **para* estudiar (X). C114: hospitalizarme **para* unos días (X). C117: descansar **para* un rato (X). C168: así que se interrumpió **para* cinco años (X).

Eslovacos: E5: Me **gusto* España también **para* la cultura (por). E26: viajé con mi padre y **mi* amiga **para* Brno (a). E71: Recomiendo a todos **para *visitar* (X visitarlos). E125: pero **para* mis amigos de Brno ***, les parecen normales (a).

En este apartado recogemos aquellos usos erróneos e innecesarios de la preposición ‘para’. De nuevo, los ejemplos encontrados presentan tendencias bastante variadas. Una de ellas es el uso innecesario de la preposición con los verbos ‘decidir’ y ‘recomendar’ seguidos de infinitivo (C5, C10, E71). Otros errores se dan por el uso innecesario en expresiones de tiempo, un tipo de error que también encontraremos en el apartado siguiente dedicado a la preposición ‘por’ (C114, C117, C168). Los errores restantes son casos puntuales de fallos para expresar la causa (E5), el uso incorrecto con un objeto indirecto (E125) o, incluso, un uso que roza el registro coloquial (E26), aunque lo clasificamos como un error gramatical de elección de la preposición.

– **Elección de otra preposición para expresar finalidad:**

Checos: C26: sirven para ella y sus compañeros **a* entender algo (para). C34: siempre tenemos **los* temas **de* hablar (para). C60: unos materiales **a* la tesis (para). C69: un balón grande **por* hacer **ejercicios* o **por* sentarse (para/para). C77: no somos muy buenas **de* cultivarlas (para). [...] muchos materiales **de* estudiar (para).

Eslovacos: E53: lo convence **de* leer Un dolor imperial (para). E56: evoca la **bellezza* de los humanos y su potencia **en* crear obras maestras (para). E65: no tiene nada **de* ofrecer a los turistas (para). E108: preparan a los niños **a* la entrada (para). E148: viajan normalmente **por* tener esta intervención (para). E187: tenía miedo de que la empresa utilizara como excusa **por* el despido de los trabajadores la crisis financiera (para).

En español, la preposición clásica para expresar finalidad es ‘para’; sin embargo, los aprendices cometen algunos errores de elección, ya que seleccionan otras preposiciones para expresar este significado. Por ejemplo, ‘a’ (C26, C60, E108), ‘de’ (C34, C77, E53, E65), ‘por’ (C69, E148, E187) y ‘en’ (E56).

– **Omisión en la expresión de finalidad o de tiempo:**

Checos: C1: y no tengo **problema* **___* hablar (para).

Eslovacos: E70: aunque **___* el año que viene estoy planeando **a* buscar (para).

Tan solo contamos con dos ejemplos de omisión de la preposición ‘para’, en C1 para expresar finalidad y en E70 para expresar plazo temporal. Por lo tanto, la omisión de ‘para’ en estos contextos no supone un error frecuente.

6.2.3.5.1.7 Preposición ‘por’:

La preposición ‘por’ presenta algunos problemas comunes: uso erróneo para expresar duración; uso de ‘en’ en lugar de ‘por’; elección de otra preposición para expresar causa; elección errónea para expresar posesión o tiempo; otros.

– Uso erróneo para expresar duración:

Checos: C2: estudio **por* 7 meses (desde hace X). C5: estudio en la Universidad de Carlos **en* Praga **por *el* segundo año (es mi segundo año). C11: estudio español **por* 5 años (desde hace X). C41: Nos conocemos solamente **por* unos 3 años (desde hace X). C47: la conozco **por* mucho tiempo (desde hace X). C58: pensar **de* su trama **por* unos días (durante). C69: una cortina [...] que **fuimos escogiendo* casi **por* 2 meses (durante). C88: no habrá tiempo para nada más **por* ese día (X). C110: **por* todo el tiempo de mi convalecencia **estaba* pálido (durante). C191: **Por* muchos siglos **tratábamos* (Durante).

Eslovacos: E3: Estudio español **por* cuatro años (desde hace). E8: He estudiado **este* lengua **por* 4 años (durante). E26: **estudí *la *historía* de España **por* varias horas (durante). E42: estuvimos juntas en **una* aula **por* 5 años (durante). E43: No le conozco **por* mucho tiempo (desde hace). E98: no podía mojar esta zona **por* dos semanas (durante). E111: en el que **participaba *por* 16 años (durante). E124: **era* nuestra **maestra de clase *por* los últimos 5 años (durante). E145: trabajó **por* muchos años (durante).

En la variedad peninsular del español solemos expresar la duración de una actividad sin preposición, utilizando algunas estructuras a las que ya hemos aludido y que resultan problemáticas para los aprendices: ‘desde hace X tiempo’, ‘hace X tiempo + que’ o ‘llevar X tiempo + gerundio’, por ejemplo. Sin embargo, otras posibilidades son usar la preposición ‘durante’, una opción que no contemplan los aprendices, cuya tendencia es usar ‘por’ de forma errónea en estos contextos; o bien, no usar ningún otro tipo de palabra con el complemento de tiempo.

– Uso de ‘en’ en lugar de ‘por’:

Checos: C19: [cerca del mar] dar paseos largos **en* la costa (por). C43: está cubierto **con *el* pelo blanco **en* todas partes (por). [...] cuando entro **___* la puerta (por). C87: se extiende **en* todo **el* ancho del cuarto (por). C89: los coches que discurren **en* la calzada (por). C95: distribuye la sangre, **___* nutrientes **en* todo el cuerpo (por).

Eslovacos: E29: andar **en* la naturaleza (por). E164: avanzar y desarrollarse **en* caminos prósperos (por).

En algunos casos, para expresar el espacio a través del que se realiza un movimiento, los aprendices eligen de manera errónea la preposición ‘en’. El problema es el significado que quieren transmitir, no solo el de ‘lugar’, sino también el de ‘a través de’, por lo que la preposición correcta o más adecuada es ‘por’.

– Elección de otra preposición para expresar causa:

Checos: C59: quería ver si **es* posible que **encuentre* el gusto **para* vivir sabiendo que le quedaban sólo unos días (por). C111: fui al médico **con* la ciática (por). C137: y **para* ella haría cualquier cosa (por). C186: sobresale sobre todo por la razón de realizar varios estudios [...], pero también **de* crear varios programas (por).

Eslovacos: E154: los tiroteos entre dos clanes gitanos de Valladolid, **de* **la* que las personas debían estar en el hospital (por los).

Los ejemplos encontrados no son muy numerosos, pero dejan entrever algunas confusiones en la elección de las preposiciones para expresar relaciones de causa. Tenemos un ejemplo con la preposición ‘con’ (C111), dos con la preposición ‘para’ (C59, C137) y otros dos con la preposición ‘de’ (C186, E154).

– Elección errónea para expresar posesión o tiempo:

Checos: C2: tengo doplňkový seminář **___* **cuál* es **cómo* un **bonus* **por* Jazykový seminář (de). C48: **Por* el **fin* (Al final). C49: **Por* **fin* (Al final). C86: y **por* **fin* (al final). C115: no sabía nada **___* que **había dada* hora **___* pero **por* **fin* me dijo que **___* tumbara (al final).

Eslovacos: E101: voy a tener mi segunda operación en este hospital y no quisiera cambiar el lugar **por* las dos operaciones (de). E160: Este resultado indica que **por* las futuras elecciones en 2020 habrá que (para).

Aquí tenemos algunos ejemplos de elección errónea en la expresión de otros significados. En ocasiones, los aprendices eligen la preposición ‘por’ de forma errónea para expresar relaciones de posesión (C2, E101) o de tiempo (C48, C49, C86, C115, E160). Estos errores son escasos, por lo que se trata de fallos puntuales.

– Otros:

Checos: C54: detienen **___* un **asesinato-ritual* de una mujer **por* Lord Henry Blackwood (.). C58: la muerte empieza a ser algo muy personal **por* uno de los **detectivos* (para). C68: pueden ser alimentadas **de* los visitantes (por). C73: Tengo dos armarios. Están situados **por* ambos lados de la habitación (a). C74: La **República* Checa es conocida [...] por un terreno apropiado para el senderismo o **___* **___* estaciones de esquí (por). C84: un lugar muy visitado **entre* los checos (por). C100: es ricamente irrigado **de* **___* sangre (por la). C112: para quitar **___* barro arrastrado **en* mi bici (por). C128: pero **al* otro lado era muy estricta (por). C129: pero **al* otro lado **___* damos muchísima libertad a los niños (por).

6 Errores morfosintácticos

Eslovacos: E18: Viajamos **por *el* autobús **de* Brno (en). E50: alguien llama **al* teléfono y **os* dice que (por). E82: está completamente cubierta **por *las* flores (de X). E91: Me gusta mucho pasar **por* del hemisferio derecho a **___* izquierdo (X). E190: Los sindicatos piden **por* cumplir el convenio (X).

Los errores recopilados en este apartado son muy variados, aunque las tendencias que predominan son el uso erróneo y la elección de otra preposición. En algunos casos el uso de ‘por’ se vuelve innecesario (C54, E91, E190), ya que la estructura de la oración no requiere la presencia de esta preposición. También, es posible encontrar un error a partir del uso habitual que un hablante nativo emplearía (E82) o a partir del significado del verbo (C73). No es lo mismo ‘estar situado por’ en el sentido de lugar aproximado, que ‘estar situado a’ en el sentido de lugar fijo. Otros errores aparecen en la expresión del complemento agente, debido a la elección de otras preposiciones, como ‘de’ (C68, C100), ‘entre’ (C84) o ‘en’ (C112). Además, encontramos un ejemplo de uso erróneo de ‘por’ en un complemento circunstancial de beneficiario (C58). De hecho, los errores por elección también se dan a partir del cruce de ciertas estructuras, como ‘al otro lado’ – ‘por otro lado’ (C128, C129), aunque en otros casos puede tratarse de errores puntuales con los medios de transporte (E18) o el instrumento (E50). Tan solo contamos con un caso de omisión (C74).

6.2.3.5.1.8 Otras preposiciones

Todavía dentro del apartado de los valores generales, encontramos algunos errores más que afectan a otras preposiciones que aún no hemos comentado.

Checos: C53: Me gusta **sobretudo* su equilibrio **de* temor y diversión (entre). C58: me mantienen en **la* tensión **hacia* el **fin* (hasta). Su trama se **desarrolla *sobre* un **psicótico* que mata **___* sus víctimas (con). C96: Mirando **en* otro rumbo (hacia). C101: vamos conduciendo **a* nuestro objetivo (hacia). C117: lo más desagradable **sobre* ella no era el dolor (de). C118: no hay tanta diferencia **en* el sistema educativo español y checo (entre). C146: expresar su admiración **a* él (hacia). C158: Además de que podemos leer **___* **una* gravedad (sobre). C161: no es fácil expresarme **a* este problema (sobre).

Eslovacos: E43: voy a escribir **___* mi amigo (sobre). E47: Como no **___* había dicho a nadie **sobre* lo que había pasado (X). E83: **Escuché* mucho **de* él (He oído mucho sobre). E92: una pastilla **ante* **___* fiebre (contra). E111: divide la educación primaria **entre* dos **niveles* (en). E116: mucho **respecto *con* él (hacia). [...] que tenía Franco **debajo* su orden (bajo). E117: tener todo **debajo *su* orden (bajo). E125: **el desrespeto *grande *de* los maestros (la gran falta de respeto hacia). E173: Hasta los últimos tiempos, **entre* los países europeos Cuba ha aceptado la cooperación solo de España y Bélgica (de).

Los errores más frecuentes en este apartado son errores de elección de otra preposición en lugar de ‘hacia’ (C96, C101, C146, E116, E125), así como los cruces entre distintas preposiciones (C58, C117, C161, E83, E92, E173). Sin embargo, estos no son los únicos casos de confusiones entre preposiciones. Tenemos, por ejemplo, los errores que se dan en el caso de ‘en’ – ‘entre’ (C118, E111) y ‘de’ – ‘entre’ (C53) o, incluso, las dificultades para elegir entre una preposición y un adverbio, como en el caso de ‘bajo’ – ‘debajo’ (E116, E117). La omisión de la preposición aparece en pocas ocasiones (C158, E43), mientras que el uso innecesario presenta solo un caso (E47).

6.2.3.5.1.9 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los valores propios de las preposiciones

Después de analizar y comentar los errores relacionados con los valores propios, llegamos a la conclusión de que las principales dificultades se centran en aquellas preposiciones con un uso más extendido en la lengua. Para ambos grupos de LM los errores más frecuentes recaen en los valores de las preposiciones ‘de’, ‘a’ y ‘en’. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1. Preposición ‘de’. 2. Preposición ‘a’. 3. Preposición ‘en’. 4. Preposición ‘por’. 5. Preposición ‘con’. 6. Preposición ‘para’. 7. Otras preposiciones. 8. Preposición ‘desde’.

La preposición ‘de’ presenta los porcentajes más altos de producciones erróneas (11,36 % en aprendices checos y 16,94 % en aprendices eslovacos), especialmente debido al intercambio que se produce entre ‘de’ y ‘en’ para expresar localización y posesión al mismo tiempo. La preposición ‘a’ se coloca en segundo lugar (10,53 % y 15,28 %, respectivamente), en parte debido a su carácter polisémico, ya que en español sirve para la expresión de varios significados, como movimiento, posición o tiempo, entre otros. También, la preposición ‘en’ resulta de las más problemáticas para los aprendices (5,78 % y 7,24 %, respectivamente), sobre todo por un uso innecesario en la expresión temporal. El resto de preposiciones presenta unos porcentajes similares y más bajos, en general: ‘por’ (7,23 % y 3,92 %); ‘con’ (3,92 % y 2,9 %); ‘para’ (2,9 % y 2,27 %); otras preposiciones (2,27 % y 2,7 %) y ‘desde’ (2,06 % y 2,7 %).

Las principales causas de estos errores son el empleo de determinadas estrategias, como la analogía o la simplificación, así como algunas interferencias de las LM de los aprendices. Conocer el origen de los errores puede ser útil hasta cierto punto, pero la realidad es que estos errores siguen y seguirán apareciendo en el aprendizaje. De hecho, todos los aprendices extranjeros de español, sin importar la LM, cometen errores similares en el aprendizaje de las preposiciones. Por lo tanto, además de preguntarnos por las causas de estos errores, los esfuerzos también deben dirigirse hacia un aprendizaje más efectivo. El trabajo en el aula no solo pasa por las explicaciones y los ejercicios para practicar las preposiciones, sino también por el tratamiento de los errores y el contraste entre oraciones. Es fundamental entender el contexto de la oración, ya que en la mayoría de casos este determina la elección

6 Errores morfosintácticos

de una preposición frente a otra. Además, una lectura atenta de todo tipo de textos en español puede ayudar a fijar los usos más habituales.

6.2.3.5.2 Valores idiomáticos

Por valores idiomáticos entendemos aquellos valores de las preposiciones que son exigidos por determinados verbos o que forman parte de determinadas construcciones adverbiales o adjetivales. Entonces, a diferencia de los valores propios, los valores idiomáticos son más complejos de sistematizar, ya que, en general, aparecen en estructuras que se han lexicalizado de esa forma y que se memorizan como un conjunto. Aun así, en el caso de los verbos y los complementos de régimen verbal, sí es posible establecer algunas listas (Gutiérrez Araus, 2007: 152–156) de las construcciones más usuales que exigen ciertas preposiciones en español.

En este apartado recogemos los errores que afectan a estos valores y los clasificamos en función de la estrategia subyacente: errores de elección, de uso innecesario y de omisión de la preposición en complementos de régimen verbal, en perífrasis verbales, en construcciones con infinitivos y en estructuras lexicalizadas. El número total de errores en los valores idiomáticos de las preposiciones es 243: 80 en aprendices checos y 163 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de estas idiosincrasias a partir de la cifra global de errores sobre los valores idiomáticos:

6.2.3.5.2.1 Complementos de régimen verbal

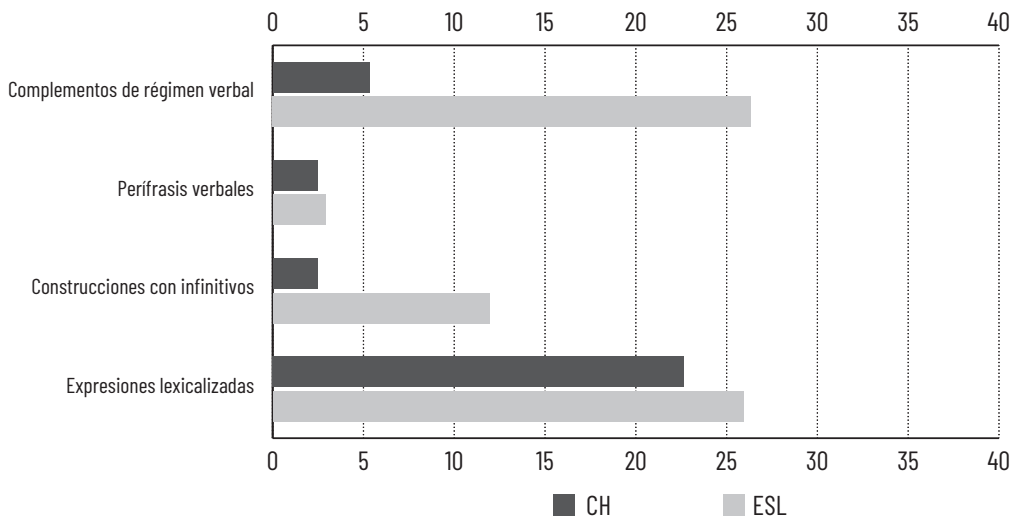


Gráfico 17: Errores de valores idiomáticos.

Los errores que afectan a los complementos de régimen verbal son los mismos que hemos analizado en el apartado anterior sobre los valores propios: elección, uso innecesario y omisión de la preposición. La diferencia está en que estos complementos son exigidos por el verbo para funcionar sintáctica y semánticamente en la oración, por lo que, en principio, los aprendices deberían poder memorizar su combinación de alguna forma.

– **Elección errónea de la preposición para introducir el complemento de régimen verbal:**

Checos: C44: * ___ *burlamos *a todos (nos burlábamos de). *Disfrutamos la comida, * ___ tiempo libre y * ___ *a otras amigas (de). C48: no puede perdonarle que se *divorcia *con su madre (de). C58: pensar *de su trama (en). C61: divorciarse *con su *ex mujer (de). C70: olvidarse *a degustar (de). C146: despedirse *con él (de). C165: su estrategia de diálogos bilaterales *por los que aspiraba (a).

Eslovacos: E36: hay algo *para charlar (sobre lo que). E61: los platos que consisten *de este tipo de queso (en). E63: *Entre los lugares más visitados sin duda pertenece el lago (El lago pertenece a los lugares más visitados). E98: para *no concentrarme *a su trabajo (que no me concentrara en). E106: fijándome *a lo que (en). E114: pudimos hacernos amigos *con muchos jóvenes (de). E127: ni puede soñar *de la vida (con). E130: Juan se enamora *a Carmen (de). E166: ¿por qué no asiste *en este proceso electoral? (a). E198: porque la gente se *acostumbró *de disfrutar de su carne (a). E200: muchas de ellas * ___ inclinan *de comprar (por).

La elección errónea para introducir el complemento de régimen verbal ofrece ejemplos muy variados de intercambio entre preposiciones, como los siguientes:

Usos erróneos de la preposición ‘a’:

- por ‘de’ con verbos como ‘burlarse’ (C44), ‘disfrutar’ (C44), ‘olvidarse’ (C70) y ‘enamorarse’ (E130).
- por ‘en’ con verbos como ‘concentrarse’ (E98) y ‘fijarse’ (E106).

Usos erróneos de la preposición ‘con’:

- por ‘de’ con verbos como ‘divorciarse’ (C48, C61), ‘despedirse’ (C146) y ‘hacerse amigo’ (E114), posiblemente por influencia de las LM, que utilizan la preposición *s/se*.

Usos erróneos de la preposición ‘de’:

- por ‘a’ con el verbo ‘acostumbrarse’ (E198).
- por ‘con’ con el verbo ‘soñar’ (E127).
- por ‘en’ con verbos como ‘pensar’ (C58) y ‘consistir’ (E61), teniendo en cuenta las diferencias de significado entre ‘consistir de’ como estar formado por algo y ‘consistir

6 Errores morfosintácticos

- en' como basarse en algo.
- en lugar de 'por' con el verbo 'inclinarse' (E200), con el significado de preferencia.

Usos erróneos de la preposición 'en':

- por 'a' con el verbo 'asistir' (E166).

Usos erróneos de la preposición 'entre':

- por 'a' con el verbo 'pertenecer' (E63), quizás por influencia de las LM, que utilizan la preposición *mezi*.

Usos erróneos de la preposición 'para':

- por 'sobre' con el verbo 'charlar' (E36).

Usos erróneos de la preposición 'por':

- por 'a' con el verbo 'aspirar' (C165).

Tal y como comprobamos, es posible rastrear la interferencia de las LM en los casos ya referidos. Sin embargo, esta no es la única explicación para estos errores, ya que también pueden entrar en juego diversos factores, como la estrategia de la analogía, los cruces con otras estructuras o las hipótesis erróneas de los aprendices.

– **Uso innecesario de la preposición para introducir el complemento de régimen verbal:**

Checos: C17: hay que **aprovechar *de* todo (X). C72: En Praga no **olvideis *de* visitar * ___ plaza (X).

Eslovacos: E50: roba el perro a la profesora y **la* aconseja **de* que **deja* * ___ Babi (X). [...] le promete **de* que (X). E100: escribí en un papel **de* que **siento *la *alergia* a las manzanas (X). [...] **tenía* que **decírselos *de* que (X). E119: prevenir **del* acoso (el). E156: si los gitanos se **comportarían* bien [...] no **padecían *de *los* problemas de **la* discriminación (X).

En comparación con la elección de la preposición, el uso innecesario ofrece menos ejemplos. Estos errores se deben, ante todo, al cruce entre estructuras que exigen una determinada preposición para introducir el complemento de régimen verbal. Destacamos la confusión 'aprovechar' – 'aprovecharse de' (C71), 'olvidar' – 'olvidarse de' (C72), 'prevenir' – 'prevención de' (E119) y 'padecer' – 'padecer de' (E156). Asimismo, encontramos dos casos de dequeísmo por el uso innecesario de la preposición 'de' con los verbos 'aconsejar' (E50) y 'escribir' (E100).

– **Omisión de la preposición para introducir el complemento de régimen verbal:**

Checos: C58: juega *___ un juego (a). C61: reflexiona *___ los problemas (sobre). C119: no se les obliga *___ mandar (a).

Eslovacos: E30: Jugué *___ juegos (a). E40: no depende *___ si (de). E50: para asegurarse *___ que (de). E103: me avisó *___ que (de). E108: se acostumbre *___ estar (a). E113: obligarles *___ que (a). E136: me di cuenta *___ que (de). E146: me di cuenta *___ que (de). [...] intentan en las calles persuadirnos *___ que (de). E185: sin abusar *___ su poder (de).

Llama la atención que la mayoría de errores por omisión de la preposición para introducir el complemento de régimen verbal se centren en los textos de aprendices eslovacos, ya que los aprendices checos tan solo cuentan con dos errores. A partir de estos datos, el grupo de estudiantes eslovacos presenta más dificultades para utilizar las preposiciones en estos contextos, quizás por una estrategia de simplificación que no contemplan los aprendices checos. De nuevo, podemos clasificar los errores a partir de la preposición afectada, en este caso por su ausencia. Por ejemplo, la omisión de la preposición ‘a’ con verbos como ‘jugar’ (C58, E30), ‘obligar’ (C119, E113) y ‘acostumbrarse’ (E108). Otros errores de omisión afectan a la preposición ‘de’ con verbos como ‘depende’ (E40), ‘darse cuenta’ (E136, E146), ‘asegurarse’ (E50), ‘avisar’ (E103), ‘persuadir’ (E146) y ‘abusar’ (E185). Por último, apuntamos a la omisión de ‘sobre’ con el verbo ‘reflexionar’ (C61).

6.2.3.5.2.2 Perífrasis verbales

Las perífrasis verbales son formas de uso muy habitual en casi todas las variedades del español, especialmente en el discurso hablado. Esto no significa, sin embargo, que no aparezcan en el discurso escrito. Una de las características que poseen es el uso de determinadas preposiciones en combinación con las formas no personales que acompañan a los verbos auxiliares, por lo que los errores que incluimos en este apartado se centran tanto en la presencia innecesaria, como en la ausencia de la partícula.

– Uso innecesario de la preposición en perífrasis verbales:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E54: seguir *a *estudiar (seguir estudiando).

Tan solo ofrecemos un ejemplo de inclusión de la preposición ‘a’ entre el verbo ‘seguir’ y la forma no personal, que además presenta un error por la elección de infinitivo en lugar de gerundio.

– Omisión de la preposición en perífrasis verbales:

Checos: C2: Empecé *___ estudiarlo (a). C4: me empezó *___ interesar (a). C13: empecé *___ estudiar (a). C48: empieza *___ estudiar (a). C53: empezarán *___ salir juntos (a). C62: le va *___ gustar (a).

Eslovacos: E44: nos **ponemos* *___ **reir* a carcajadas (echamos a). E50: todo se empieza *___ complicar (a). E98: empieza *___ extirpar (a). E117: y nadie se **puso* ni *___ reír, ni *___ gritar, ni *___ hacer cosas (a/a/a).

En todos los casos, la preposición ausente es ‘a’ en perífrasis aspectuales de valor incoativo, como ‘empezar a + infinitivo’ (C2, C4, C13, C48, C53, E50, E98), ‘ir a + infinitivo’ (C62), ‘ponerse a + infinitivo’ (E117) y ‘echarse a + infinitivo’ (E44), si bien en este último ejemplo hay además un error léxico por la elección de ‘ponerse a’ en lugar de ‘echarse a’ en combinación con ‘reír a carcajadas’, que en español sería la colocación más habitual.

6.2.3.5.2.3 Construcciones con infinitivos

Dentro de los valores idiomáticos detectamos una serie de errores causados por el uso innecesario y la omisión de las preposiciones en determinadas construcciones con infinitivos, muy similares a las perífrasis verbales. A partir de los ejemplos, comprobamos que estos errores se centran en las preposiciones ‘a’ y ‘de’.

– Uso erróneo de la preposición en construcciones con infinitivos:

Checos: C50: decide **a* pedir (X). C58: deja **a* morir (X). C64: aconsejo **a* visitar el teatro (X). C109: he decidido hoy **a* venir aquí (X).

Eslovacos: E10: decidí **a* empezar (X). E29: **Amo* **a* andar (Me encanta X). E39: intentar **a* ayudarle (X). E55: intentan **de* encontrar (X). E70: aunque *___ el año que viene estoy planeando **a* buscar (X). E81: he **dedicado* **de* visitar (he decidido X visitar). E93: mi novio decidí **a* venir (X). E102: decidí **a* irme (X). Me recomendó **a* tomar (X). E117: intentar **a* evitarlo (X). E168: permite a los cubanos **a* lograr una vida normal (X).

Destacamos una serie de construcciones verbales formadas con infinitivos que se vuelven erróneas por la inserción de las preposiciones ‘a’ y ‘de’. Se trata de un error relativamente frecuente en los textos y en la expresión oral de aprendices checos y eslovacos, tal vez por una estrategia de analogía, por la que los estudiantes perciben estas estructuras como si fueran perífrasis verbales que exigen algún tipo de enlace. Asimismo, es llamativo que estos errores se repitan con determinados verbos cuando van seguidos de infinitivo: ‘decidir’ (C50, C109, E10, E93, E102), ‘dejar’ (C58), ‘aconsejar’ (C64), ‘amar-encantar’ (E29), ‘intentar’ (E39, E117), ‘planear’ (E70), ‘recomendar’ (E102) y ‘permitir’ (E168). De igual modo que con la preposición ‘a’, también encontramos

algunas combinaciones erróneas con la preposición ‘de’, sobre todo con los verbos ‘intentar’ (E55) y ‘decidir’ (E81).

El uso innecesario de la preposición podría deberse a una estrategia de hipercorrección, por la que los aprendices utilizan más preposiciones de las necesarias, por una falsa analogía con determinadas perífrasis verbales.

– Omisión de la preposición en construcciones con infinitivos:

Checos: C10: me ayudará *___ entender (a). C61: se quedaron *___ vivir (a).

Eslovacos: E10: y *ayude *___ aprender la lengua (a). E12: me ha acercado mucho *___ *como son los países (a). E28: he ayudado *___ limpiar (a). E49: Ella misma *se enseñó *como *___ leer (aprendió a). E91: ayuda *___ formar (a). E107: les enseñan *___ contar y *___ reconocer [...] quizás un poco *___ leer (a/a/a).

Los casos de omisión afectan únicamente a la preposición ‘a’, especialmente en construcciones como ‘ayudar a + infinitivo’ (C10, E10, E28, E91), ‘quedarse a + infinitivo’ (C61), ‘acercar a + infinitivo’ (E12), ‘aprender a + infinitivo’ (E49), aunque encontramos un error léxico por la elección de otro verbo, y ‘enseñar a + infinitivo’ (E107). La ausencia de la preposición podría deberse a una estrategia de simplificación o por un cruce con estructuras similares que no necesitan ningún enlace.

6.2.3.5.2.4 Expresiones lexicalizadas

En este apartado recogemos aquellos errores que afectan a los valores idiomáticos de las preposiciones en una serie de expresiones que se han lexicalizado de una forma concreta en español. Normalmente, estas estructuras se aprenden como una unidad y se memorizan globalmente, pero eso no significa que no aparezcan ciertas complicaciones en su adquisición, sobre todo si tales estructuras entran en conflicto con algunos valores generales ya comentados o con estructuras próximas en las LM de los aprendices que se forman con otras preposiciones distintas a las que usamos en español.

– Elección errónea de la preposición en expresiones lexicalizadas:

Checos: C47: Muchas veces *estabamos *en compras (íbamos de). C56: soy aficionada *en *___ series (a). C72: ir de excursión a pie o *a bicicleta (en). C97: ya sabéis *de experiencia propia (por). C101: vamos conduciendo *con mucha velocidad (a). C102: y junto *con ellos los nutrientes (a). C128: Gracias *de ella (a). C129: una tendencia *de *___ libertad (a). C139: es típica *para la época (de). C145: *De mi opinión (En).

Eslovacos: E2: no es tan difícil *para aprender (de). E16: como *que *hablaría *con mi lengua (en). E50: se han enamorado *de primera vista (a). [...] siente mucha envidia *por él

6 Errores morfosintácticos

(de). E72: En Brno **estoy viviendo *en *un* alquiler (de). E91: la percepción de la persona **a *si* misma (sobre). E123: discutir con los niños **del* problema (sobre). E137: nunca había pensado **de* alzar las armas (en). E142: Unos niños volvieron **a* sus padres (con). E145: regresó **a* su familia (con). E149: cada uno puede hacerlo **por* su propia manera (a).

La elección errónea de la preposición en estructuras lexicalizadas o semilexicalizadas ofrece ejemplos tan variados como los del apartado dedicado a los complementos de régimen verbal, por lo que la tarea de sistematizar los ejemplos resulta algo compleja. Así, nos basamos, de nuevo, en los errores de elección a partir de cada preposición:

Elección errónea de ‘a’:

- por ‘con’ en ‘volver con’ (E142) y ‘regresar con’ (E145).
- por ‘en’ en ‘ir en bicicleta’ (C72).
- por ‘sobre’ en ‘percepción sobre uno mismo’ (E91).

Elección errónea de ‘con’:

- por ‘a’ en ‘conducir a mucha velocidad’ (C101) y ‘junto a’ (C102).
- por ‘en’ en ‘hablar en mi lengua’ (E16).

Elección errónea de la preposición ‘de’:

- por ‘a’ en ‘gracias a’ (C128), ‘enamorarse a primera vista’ (E50) y ‘tendencia a’ (C129).
- por ‘en’ para estructuras como ‘en mi opinión’ (C145) y ‘pensar en’ (E137).
- en lugar de ‘por’ para estructuras como ‘por experiencia propia’ (C97).
- por ‘sobre’ en ‘discutir sobre’ (E123).

Elección errónea de ‘en’:

- por ‘a’ en ‘ser aficionado a’ (C56).
- por ‘de’ en ‘ir de compras’ (C47) y ‘vivir de alquiler’ (E72).

Elección errónea de ‘para’:

- por ‘de’ en ‘típico de’ (C139) y ‘difícil de + infinitivo’ (E2).

Elección errónea de ‘por’:

- en lugar de ‘a’ en ‘a su manera’ (E149).
- por ‘de’ en ‘sentir envidia de’ (E50).

A partir de los ejemplos, comprobamos que este tipo de expresiones lexicalizadas que funcionan con una preposición determinada resultan más problemáticas para los aprendices que las regencias verbales. Al fin y al cabo, los verbos que rigen una preposición en concreto se pueden sistematizar, sobre todo teniendo en cuenta los verbos de uso más frecuente. En cambio, las expresiones lexicalizadas suponen un conjunto no finito que requiere más exposición a la lengua que otras categorías más cerradas. Por lo tanto, los errores no reflejan tanto un problema por desconocimiento del valor de la preposición,

sino más bien una falta de familiaridad con las combinaciones que presenta el español en estos casos.

– **Omisión de la preposición en expresiones lexicalizadas:**

Checos: C12: no estoy muy segura *___ si usar (de). C42: montar *___ *bici (en). C43: él *es feliz *___ que *estoy en casa (de). C57: tienen siempre algo *___ común (en). C76: *el verano hay *___ posibilidad *___ bañarse (de). C129: tienen miedo *___ palmotear (de). C135: en cuanto *___ el respeto (al). C164: se debían pronunciar o a favor o *___ contra *___ la separación (en/de). C171: sustentó la opinión *___ que no vale la pena (de). C186: hay una tendencia *___ cooperar (a).

Eslovacos: E9: no soy capaz *___ estimar (de). E19: cerca *___ el mar (del). E23: oportunidad *___ pasarlas en las montañas (de). E50: Babi culpa *al Hache *___ *que ha matado *al Pollo (culpa de haber matado). E84: no nos dará tiempo *___ ver (a). E139: Ya *___ mayor, al terminar los estudios (de). E149: la gente *es *obligatoria *___ seguir (está obligada a). E162: Todo está basado en el hecho *___ que hasta (de). E184: mis habilidades adquiridas gracias *___ mis estudios (a). E195: No tengo ni idea *___ si existe algo (de).

Los ejemplos destacan por la omisión de las mismas preposiciones: ‘a’, ‘de’ y ‘en’. La ausencia de ‘a’ se da en estructuras como ‘gracias a’ (E184), ‘en cuanto a’ (C135), ‘tendencia a’ (C186), ‘dar tiempo a’ (E84) y ‘estar obligado a’ (E149). La omisión de la preposición ‘de’ es la que presenta más casos en estructuras como ‘estar seguro de’ (C12), ‘estar feliz de’ (C43), ‘el hecho de que’ (E162), ‘posibilidad de + infinitivo’ (C76), ‘tener miedo de’ (C129), ‘la opinión de que’ (C171), ‘en contra de’ (C164), ‘ser capaz de’ (E9), ‘cerca de’ (E19), ‘oportunidad de’ (E23), ‘culpar de’ (E50), ‘de mayor’ (E139) y ‘no tener ni idea de’ (E195). Por último, la omisión de ‘en’ presenta solo tres casos en estructuras como ‘montar en bici’ (C42), ‘tener algo en común’ (C57) y ‘en contra’ (C164).

De nuevo, relacionamos estos errores con una falta de familiaridad con las estructuras lexicalizadas y las características de su formación. Tampoco descartamos en algunos casos determinadas estrategias, como la simplificación. A partir de las hipótesis que realizan los aprendices en su IL, es posible que perciban estas preposiciones como redundantes y decidan prescindir de ellas dando como resultado construcciones erróneas y casos de quéísmo.

6.2.3.5.2.5 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los valores idiomáticos de las preposiciones

Después de analizar y comentar los errores tanto de valores propios, como de valores idiomáticos, llegamos a la conclusión de que las preposiciones forman un microsistema que destaca por su complejidad y su variedad. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades acerca de los valores idiomáticos se centran en las expresiones lexicalizadas y en los complementos de régimen verbal. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1. Expresiones lexicalizadas. 2. Complementos de régimen verbal. 3. Construcciones con infinitivos. 4. Perífrasis verbales.

Los porcentajes de errores en las preposiciones para cada caso son: en expresiones lexicalizadas (22,64 % en aprendices checos y 25,92 % en aprendices eslovacos); en complementos de régimen verbal (5,34 % y 26,34 %, respectivamente); en construcciones con infinitivos (2,46 % y 11,94 %) y en perífrasis verbales (2,46 % y 2,9 %).

Destacamos el hecho de que las preposiciones más afectadas por una elección errónea o por su omisión son ‘a’ y ‘de’, tanto en expresiones lexicalizadas, como en complementos de régimen verbal, un dato que coincide con los errores presentados en el apartado anterior sobre los valores generales. Por lo tanto, estas preposiciones son las que necesitan más trabajo y práctica en el aula, no solo por la cantidad de idiosincrasias detectadas, sino también por ser de las más usadas en español.

En cuanto a las perífrasis verbales y a las construcciones con infinitivos, el número de errores encontrados es menor y los ejemplos se centran en la omisión, así como en los usos erróneos o innecesarios. En consecuencia, estos errores son más abarcables en el sentido de que aparecen en unas estructuras muy concretas que se pueden sistematizar con relativa facilidad.

Si bien es cierto que los errores relacionados con las preposiciones pueden aparecer en cualquier curso y en cualquier momento del aprendizaje, comprobamos que algunos de ellos siguen dándose en 3º, así que no desaparecen completamente. Es más, las preposiciones conforman uno de los capítulos de la lengua cuyos errores pueden acabar fosilizándose⁹¹, al menos en el caso de los que más se repiten, como el uso innecesario de la preposición en algunas construcciones con infinitivos, tipo ‘intentar *a + infinitivo’, por citar un ejemplo.

Como posibles causas, ya hemos aludido a varias estrategias, como la hipercorrección, con la preposición ‘a’ delante de un O.D. [-humano]; la simplificación, con la omisión de la preposición ‘de’ en estructuras como ‘el hecho de que’; la hipergeneralización de una regla, con el uso innecesario de ‘en’ para la expresión temporal; además de la analogía y los cruces entre estructuras, como la necesidad de la preposición ‘de’ con el verbo ‘olvidarse’, por mencionar algunos ejemplos.

91 Llegamos a esta conclusión después de analizar todos los errores encontrados, no solo en la expresión escrita, sino también teniendo en cuenta la expresión oral a la que estamos expuestos cada día en el aula con los aprendices. Por lo tanto, no compartimos una parte de las conclusiones a las que llega Fernández (1997: 179) cuando menciona que “[...] no son fosilizables, dado que no se repiten, sino que son diferentes en cada curso”.

Además de estos mecanismos, también hemos tenido en cuenta las interferencias de las LM en determinados errores. Una muestra sería el caso de ‘despedirse *con’ en lugar de ‘despedirse de’ por *rozloučit se s někým* en checo. En efecto, en el caso del checo y del eslovaco también encontramos listas de verbos que se combinan con unas preposiciones determinadas, pero además, presentan la característica añadida de que la combinación se suele dar con unos casos concretos que los aprendices no encuentran en español. Por ejemplo, *zaujímat’ sa o* + acusativo en eslovaco, frente a ‘interesarse **por** algo o alguien’ en español, con la particularidad de que ‘estar interesado **en** algo o alguien’ funciona con otra preposición. Así, en el caso de la L2, los estudiantes deben tener presente el tipo de estructura, el significado y las restricciones sintácticas para usar una u otra preposición.

6.2.3.6 Adverbios

En este apartado analizamos los errores que afectan a la categoría de los adverbios. Los errores que afectan a la concordancia se analizan en el Capítulo 6.2.2, apartado 6.2.2.1, mientras que las confusiones entre el adjetivo y el adverbio se comentan en el Capítulo 6.2.4, apartado 6.2.4.4, por lo que aquí nos centramos en los errores de elección. En total encontramos 38 casos, repartidos en 15 en aprendices checos y 23 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores sobre los adverbios:

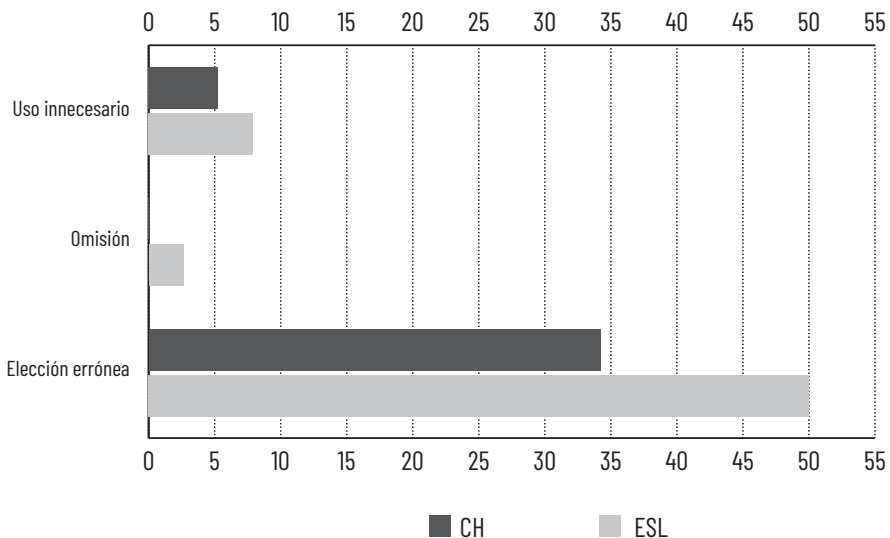


Gráfico 18: Errores de adverbios.

Pasamos a los ejemplos.

Checos: C4: cosas totalmente interesantes también *___ pero no **tan* para mí (tanto). C27: Cerca del mar hay muchas posibilidades **como* pasar el tiempo (para). C52: **Durante* la serie (A lo largo de). C56: Y **dentro* de poco tiempo **exactamente* esto ocurre (al cabo). C78: la plaza principal ofrece numerosas posibilidades **donde* comer (para). C82: y **como* último (por). C87: **abajo* de esto tengo (debajo). C112: De repente apareció **frente* de **mi* (enfrente). C115: **Dentro* de un cuarto de hora llegó (Al cabo). C148: no tengo una única historia **muy* especial (X).

Eslovacos: E17: **Decidí* estudiar **el* español porque **antes* 5 años visité **a* Barcelona (hace). E52: Nace **como* **un* anciano (X). E70: **Atrás* de los cajones (Detrás). E80: **Según* ver la página (Después de). E87: sigo por la alfombra más **dentro* (adentro). E92: no **pudé* dormir por **mucho* dolor de **la* cabeza (el intenso). E99: me informaron *___ que era necesario **dentro de* unos minutos operarme de *___ apéndice (operarme del apéndice en unos minutos). E101: edificios de los departamentos **entre* los que los pacientes pueden pasear (a través de). E168: Un **grande* apoyo para Cuba (gran). E195: me gusta que la AIJU **es* **muy* flexible e **intenta* aprovechar (tan).

A partir del análisis de los errores, destacamos algunas tendencias generales que afectan a la elección de los adverbios. En relación con el apartado anterior, encontramos algunos usos de una preposición por una locución adverbial: ‘durante’ por ‘a lo largo de’ (C52), ‘según’ por ‘después de’ (E80) y ‘entre’ por ‘a través de’ (E101). Sin embargo, también detectamos algunos errores por la tendencia contraria, es decir, por la confusión entre adverbios y preposiciones, sobre todo con la elección de ‘como’ en lugar de las preposiciones ‘para’ y ‘de’ (C27) y ‘donde’ en lugar de ‘para’ (C78). No descartamos del todo la posible interferencia con las LM y el uso de *jak* (‘como’) y *kde* (‘donde’) en checo o *ako* (‘como’) en eslovaco. De hecho, no son los únicos errores que reflejan la transferencia de las LM a la L2, ya que tenemos otros ejemplos en relación al adverbio ‘como’ utilizado incorrectamente en español por calcar el uso que tiene en checo y en eslovaco: ‘**como* último’ por *jako poslední* y *ako posledný* (C82) y ‘nace **como*’ por *narodí sa ako* (E52).

Otros errores reflejan las confusiones que se dan entre las distintas formas que pueden adoptar los adverbios, especialmente cuando se trata de formas apocopadas. Sería el caso de la confusión ‘tan’ – ‘tanto’ (C4) o ‘gran’ – ‘grande’ (E168). Aun así, estas no son las únicas formas que resultan confusas para los aprendices; también recogemos errores que afectan al adverbio cuando se combina con verbos de movimiento y de situación, frente a la expresión de una situación en relación con otra, además de las restricciones sintácticas impuestas por la presencia de la preposición ‘de’. Nos referimos, por ejemplo, a confusiones como ‘abajo’ – ‘debajo de’ (C87), ‘frente’ – ‘enfrente de’ (C112), ‘atrás’ – ‘detrás de’ (E70) o ‘adentro’ – ‘dentro de’ (E87). Otras veces el error se da por el cambio de significado que implica la elección de una forma u otra. Una muestra sería la confusión ‘dentro de’ – ‘al cabo de’ para la expresión temporal (C56, C115), ya que

la primera opción se orienta hacia el futuro y la segunda se sitúa en el pasado. Incluso, otra opción sería utilizar el artículo para enmarcar una acción futura próxima dentro de un relato en pasado (E99).

Las restricciones sintácticas muchas veces deciden la elección de un adverbio frente a otro, así como las combinaciones posibles. Por ejemplo, lo comprobamos con el uso innecesario de determinadas formas (C148, E70) o con las vacilaciones entre ‘muy’ – ‘tan’ (E195). Por último, destacamos algunos errores variados que afectan a otras clases de palabras. Encontramos el uso del adverbio ‘antes’ en lugar de la forma verbal ‘hace’ (E17), así como la elección del adverbio ‘mucho’ por el adjetivo ‘intenso’ (E92).

6.2.3.6.1 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con los adverbios

Después de analizar y comentar los errores relacionados con los adverbios, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias no suponen un gran obstáculo a la hora de transmitir el mensaje. El interlocutor, sea profesor de español o no, dispone de las herramientas lingüísticas necesarias para reparar los errores sin que la comunicación se vea especialmente afectada. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en la elección errónea del adverbio. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Elección errónea. 2-. Uso innecesario. 3-. Omisión.

Estas dificultades a la hora de elegir el adverbio adecuado (34,21 % en aprendices checos y 50 % en aprendices eslovacos) se dan, sobre todo, cuando deben escoger entre una forma apocopada y una forma que no lo es del mismo adverbio, tipo ‘tan’ – ‘tanto’ o ‘gran’ – ‘grande’. También detectamos algunos problemas para diferenciar los usos de ciertas locuciones adverbiales a partir de sus restricciones sintácticas, como ‘abajo’ – ‘debajo de’, por citar un ejemplo. En cuanto al uso innecesario (5,26 % y 7,9 %) y a la omisión del adverbio (0 % y 2,63 %), apenas contamos con ejemplos ilustrativos, por lo que la elección entre formas es el aspecto que más trabajo necesita en las clases. Tal y como hemos comprobado, no solo las interferencias de las LM entran en juego en este tipo de error, sino también las restricciones sintácticas y semánticas que presenta el español y que son decisivas a la hora de elegir una forma frente a otra.

6.2.4 Errores en la estructura de la oración

En este capítulo vamos a analizar los errores morfosintácticos que afectan a la estructura de la oración y que se relacionan con distintos aspectos, como el orden de los componentes (6.2.4.1), la omisión de los elementos (6.2.4.2), los elementos sobrantes (6.2.4.3), los cambios de función (6.2.4.4) y la formación de las oraciones negativas (6.2.4.5), además de otros errores que no se recogen en las categorías mencionadas (6.2.4.6). En este apartado no se contemplan los errores por un uso innecesario o por la omisión de artículos (6.2.3.1), otros determinantes (6.2.3.2), pronombres (6.2.3.3) y preposiciones

6 Errores morfosintácticos

(6.2.3.5), porque ya se han analizado anteriormente. Igualmente, los conectores oracionales (6.2.5) se dejan para el siguiente capítulo.

Todos estos errores⁹² presentan un total de 313 resultados: 155 en aprendices checos y 158 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de estructura:

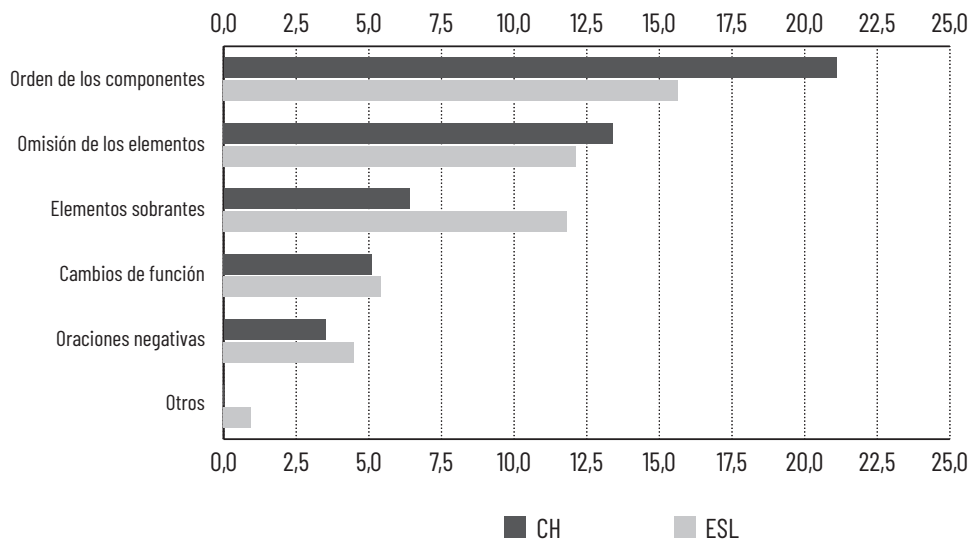


Gráfico 19: Errores de estructura.

6.2.4.1 Orden de los elementos

El primer apartado lo dedicamos al orden de los elementos y a las idiosincrasias detectadas al respecto. Si bien el español es una lengua que goza de cierta “libertad constructiva” (RAE, 1973: 393), no todas las variaciones del orden lógico de la frase que hemos encontrado tienen como resultado el refuerzo semántico de un elemento o la matización afectiva de una expresión. Entre hablantes nativos suele haber una intención tras la alteración del orden lógico, casi siempre para conseguir un efecto comunicativo concreto que el receptor, normalmente, suele entender. Sin embargo, cuando las distorsiones las producen los aprendices de español, la situación cambia.

Las alteraciones en el orden de los elementos que producen los aprendices checos y eslovacos rara vez se deben al dominio de los recursos expresivos, ya que estos se consolidan en etapas posteriores del aprendizaje. Los hipérbatos que encontramos en la IL de los estudiantes obedecen a otros mecanismos, la mayoría de veces debidos a las transferencias de las LM en cuanto al orden canónico SVO, aunque también de una

92 Para clasificar los errores sobre la estructura de la oración hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, además de Fernández (1997), García-Page (1991), Gómez Torrego (2011), Gutiérrez Araus (2007), Hernanz y Brucart (1987) y Montolío *et al.* (2011).

lógica distinta. Además, tanto el checo como el eslovaco, al tratarse de lenguas eslavas con un sistema de casos, presentan una libertad de movimiento que no siempre se podrá trasladar al español. Tal y como apuntan Hernanz y Brucart (1987: 72), en español no podemos hablar de orden libre de palabras, como en latín, sino más bien de orden libre de constituyentes, sin olvidar las intenciones comunicativas, expresivas y estilísticas de los hablantes.

Por ello, en este apartado recogemos aquellas alteraciones del orden que no se consideren naturales en español y que resultarían extrañas en la lectura del texto; es decir, aquellas que un hablante nativo corregiría de forma espontánea. El análisis de estas distorsiones nos permite presentar unas constantes generalizables para ambos grupos de LM en relación al orden del sujeto y del verbo; de los complementos del verbo; de los adverbios; de los adjetivos y otros sintagmas complementos del nombre; de los complementos circunstanciales; así como de estructuras comparativas y superlativas, además de otras alteraciones del orden que quedan fuera de las clasificaciones propuestas.

Alteraciones en el orden del sujeto y del verbo

Los errores encontrados muestran algunos problemas con la colocación del sujeto y del verbo en la oración.

– Anteposición del verbo al sujeto:

Checos: C15: **Disfrutabamos* de eso **todos* también gracias a (Todos disfrutábamos). C94: A **legos* les parece **el arte de este tipo* bastante pesado (A algunos el arte de este tipo les parece). C138: En esta novela, a diferencia de la primera, **nos* **lleva* la autora a (la autora nos lleva).

Eslovacos: E143: En mi opinión **___* **fue* **rara* la política realizada por ese sistema (la política realizada por ese sistema fue rara).

Los ejemplos recogen aquellos casos de anteposición del verbo al sujeto, asumiendo que no han sido intencionados por parte de los aprendices.

– Anteposición del sujeto al verbo en estructuras interrogativas o de otro tipo:

Checos: C2: **Empezé* **___* estudiarlo **solamente* **___* pues **la conversación* me falta mejorar (me falta mejorar la conversación).

Eslovacos: E128: ¿Cómo **los dos* soportarán la presión (soportarán los dos). E139: escuchó de qué los soldados **hablan* (de qué hablaban).

Tal y como apreciamos, en C2 encontramos una inversión errónea, posiblemente por la estructura verbal ‘me falta mejorar’, que puede despistar al aprendiz en cuanto a la función sintáctica de ‘la conversación’. Los otros errores en E128 y E139 atañen a dos

6 Errores morfosintácticos

estructuras interrogativas, en las que los aprendices anteponen erróneamente el sujeto al verbo.

– Posposición del verbo:

Checos: C82: una escultura ecuestre que en la plaza **destaca* (destaca en la plaza). C124: era siempre tan interesante que **atentamente* escuchaban **todos* (todos escuchaban atentamente).

Eslovacos: E122: Como ella era de La Coruña pero algún tiempo **vivió* en Cuba (vivió algún tiempo).

Como comprobamos, estas alteraciones del orden aparecen cuando se da una anticipación del complemento circunstancial, lo que puede conllevar la posposición del verbo.

– Separación de los elementos de una perífrasis verbal:

Checos: C168: **debía* el subsidio para los mismos usos llegar (debía llegar).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Este tipo de error aparece en el texto de un aprendiz checo, por lo que se trata de un fallo puntual.

Alteraciones en el orden de los complementos del verbo

Los complementos del verbo más afectados por una colocación incorrecta en la oración son los objetos directos e indirectos, así como algunas formas pronominales.

– Alteraciones en el orden de los objetos directos:

Checos: C38: En el liceo **me* siempre ayudó (me ayudó). C95: para que a mí **me* todos **vean* (todos me vieran). C115: **A la herida la* cosió (Cosió la herida). C143: hasta **unos dólares* depositó **allí* (depositó unos dólares).

Eslovacos: E41: que **nos* nunca **estimaban* (nos estimaban). E50: ya sabe que **lo* significa (lo que). E149: ser creyente o no **lo* ser (serlo).

En el caso de los objetos directos, estos suelen aparecer en su forma plena o como pronombre, lo que no impide que su colocación resulte problemática para algunos aprendices.

– **Alteraciones en el orden de los objetos indirectos:**

Checos: C43: y **le* siempre gusta (le gusta). C128: Sus clases **me* siempre divertían (me divertían).

Eslovacos: E7: porque **me* siempre **gustaba* (siempre me). E145: Mi abuelo **me* siempre contaba (me contaba).

Al analizar y clasificar los errores por una alteración del orden de los objetos indirectos, comprobamos que la tendencia mayoritaria es la de insertar el adverbio ‘siempre’ entre el pronombre y el verbo.

– **Problemas de colocación en algunas formas pronominales:**

Checos: C51: cuando **se* también fue (se fue). C77: donde **se* también encuentra (se encuentra). C137: tan viva, apasionada y llena de intimidación que **os* hasta **ponéis* rojos (os pondréis).

Eslovacos: E5: porque siento **me* (me siento).

En cuanto a las formas pronominales de los ejemplos, hallamos la inserción de los adverbios ‘también’ y ‘hasta’, además de un caso puntual de posposición del pronombre. Así, en los errores encontrados reconocemos la tendencia de los aprendices a insertar algún complemento circunstancial de manera que los pronombres acaban separados o alejados de sus correspondientes formas verbales; algo que, por otro lado, es incorrecto en español.

Alteraciones en el orden de los adverbios

Las alteraciones en el orden de los adverbios nos permiten observar algunas tendencias generales. Una de ellas, por ejemplo, se da en la combinación del adverbio ‘mucho’ y el verbo ‘gustar’, aunque las alteraciones del orden de este adverbio pueden darse con otros verbos.

– **Alteraciones en la colocación del adverbio ‘mucho’ en la oración:**

Checos: C2: Me **mucho* gusta (gusta mucho). C25: En mis **vacaciones* me gusta viajar **mucho* (me gusta mucho viajar). C34: A mí me gusta **la* camiseta **mucho* (me gusta mucho).

Eslovacos: E3: me **gusta* **___* lenguas mediterráneas **mucho* (me gustan mucho). E10: A mí me gusta viajar **mucho* (mucho viajar). E27: esto me recarga **con* energía **mucho* (mucho de). E31 y E33: Me gusta la naturaleza **mucho* (Me gusta mucho).

6 Errores morfosintácticos

Entendemos, por el contexto de las redacciones, que la intención del aprendiz no es enfatizar el sujeto, sino el propio verbo, de modo que la posición del adverbio debería ser junto a la forma verbal.

– Errores de colocación que afectan a otros adverbios y locuciones adverbiales:

Checos: C47: Es muy **bien* en deportes, por eso es **también* muy activa (también es). C69: todos somos educados **bien* (bien educados). C86: Podríamos hacer deporte **un poco* (un poco de deporte). C122: más o menos **igual* funcionan (funcionan igual). C166: a pesar de que **últimamente* Barack Obama ha expresado **una cooperación* con Cuba, **nunca* las relaciones van a ser ideales (las relaciones nunca). C169: no es un espacio **mal* (mal espacio). C192: la tendencia actual consistente en **cada vez más creciente* nivel de urbanización (un nivel de urbanización cada vez más creciente).

Eslovacos: E1: espero que mi español **se *va *solo* mejorando (vaya mejorando solo). E78: lo planificaría de **___ manera *siguiente* (la siguiente manera). E175: Ese tipo de contacto personal no ayuda **solo* al ambiente (no solo).

En las redacciones analizadas encontramos otros errores de colocación que afectan a los adverbios ‘también’ (C47), ‘bien’ (C69), ‘igual’ (C122), ‘nunca’ (C166), ‘mal’ (C169), ‘siguiente’ (E78), ‘solo’ (E1, E175), y a las locuciones adverbiales ‘un poco’ (C86) y ‘cada vez’ (C192).

– Errores de colocación del adverbio negativo ‘no’ y de una locución adverbial entre los elementos de una perífrasis:

Checos: C53: su vida va **poco a poco* cambiando (cambiando poco a poco).

Eslovacos: E106: yo creo que todos **no *tiene* (no todos tienen). E167: Sin embargo, las consecuencias eran **en la mayoría de los casos *no* muy favorables (en la mayoría de los casos las consecuencias no eran).

Estos errores son más puntuales y afectan a las oraciones negativas y la colocación del adverbio ‘no’. Además, de nuevo encontramos la separación de los elementos de una perífrasis por la inserción de una locución adverbial. Aquí tenemos dos casos que afectan al adverbio negativo ‘no’ en aprendices eslovacos, así como un caso de colocación de la locución adverbial entre los elementos de una perífrasis en un aprendiz checo.

– Errores en la colocación de los adverbios acabados en *-mente*:

Checos: C4: Creo que no tengo **muchas* problemas **___* comprender, pero **totalmente* tengo que mejorar **usar* los tiempos (mejorar totalmente). C19: Prefiero pasar mis vacaciones **definitivamente* en el mar (Definitivamente prefiero). C56: Y **dentro* de poco

tiempo **exactamente* esto ocurre (ocurre esto exactamente). C96: en lo que **naturalmente* más me fiijo (más me fiijo naturalmente). C99: no sabía dónde **exactamente* estaba (estaba exactamente). C124: era siempre tan interesante que **atentamente* escuchaban **todos* (todos escuchaban atentamente).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Si bien esta clase de palabra suele gozar de cierta flexibilidad posicional, no todos los adverbios acabados en *-mente* presentan el mismo comportamiento, tal y como recalca García-Page (1991: 19), ya que cada uno “tiene seguramente una gramática propia que habría que investigar”. Aun así, la orientación general por la que nos guiamos es si estos adverbios complementan a todo el enunciado o si solo complementan al sintagma verbal (Montolío *et al.*, 2011: 108 y 109). Por ello, los aprendices deberían interiorizar esta diferencia para usarlos con mayor seguridad, siendo conscientes de que no existe una única regla exenta de excepciones.

Por lo tanto, las alteraciones en el orden de los adverbios vienen dadas por distintos factores relacionados con su combinación con otras palabras, además de las interferencias, una vez más, de las LM de los aprendices.

Alteraciones en el orden de los adjetivos y otros sintagmas complementos del nombre

En este apartado recogemos las alteraciones del orden de los adjetivos y de otros sintagmas cuya función es la de complementar el nombre. Estos errores nos permiten destacar tres tendencias: la anteposición, la posposición y el cambio de dependencia.

– Anteposición del adjetivo en relación al nombre que modifica o determina:

Checos: C30: **un *grand* tarta (una tarta grande) con **___ gran *rojo* corazón (corazón rojo). C36: Carol es buena y **___ *honesta* persona (persona honesta). [...] tenemos **___ *similar* carácter (carácter similar). C76: probar nuestra **típica* comida (comida típica). [...] o nuestro **típico* postre (postre típico). C85: por comprar **___ *nuevas* cortinas (cortinas nuevas) de motivo floreado y una **nueva* alfombra (alfombra nueva).

Eslovacos: E72: hay dos **grandes* ventanas (ventanas grandes). E81: como **pequeñitos* regalos (regalos pequeños). E158: la gente ***, que les **dio *___* oportunidad para vivir **___ *mejor* vida (una vida mejor). E184: En un **ideal* mundo laboral (mundo laboral ideal). E198: cada uno de nosotros tiene **___ *diferente* punto de vista (un punto de vista diferente).

En principio, la anteposición del adjetivo en español suele añadir una nota meramente explicativa, sin llegar a delimitar el contenido del sustantivo (Gómez Torrego, 2011: 60). Sin embargo, los ejemplos encontrados son casos que requieren delimitar la extensión significativa del adjetivo, por lo que deberían colocarse pospuestos al sustantivo. En algunos casos, además, intuimos de nuevo la interferencia de las LM.

– **Posposición del adjetivo en relación al nombre que modifica o determina:**

Checos: C8: **Eramos* la clase **primera* que estudiaba español (primera clase). C11: En nuestro **collegio* *___ español **fue* la lengua **secundaria* (segunda lengua). C48: En **una* parte **última* de la película (última parte). Durante el entierro ella toca la canción que su padre **ha* compuesto – la canción **última* (última canción). C55: empieza a escribir su libro **nuevo* (nuevo libro). C79: de color botella **verde* (verde botella). C82: por sus musicales **excelentes* (excelentes musicales). C86: es una de las ciudades checas **maravillosas* (de las maravillosas ciudades checas). C120: en España el grado **último* es doctor (último grado). C152: de su esposa **futura* (futura esposa).

Eslovacos: E3: es mi **deficiencia* **grande* (es mi gran). E4: creo que *___ más **difícil* son los tiempos **diferentes* (diferentes tiempos). E48: de su suegra **futura* (futura suegra). E63: ver las calles **bonitas* (bonitas calles). E67: tradiciones más típicas **eslovacas* (tradiciones eslovacas). E93: es por mi alergia **fuerte* (fuerte alergia). E125: el **disrespecto* **grande* de los maestros (la gran falta de respeto). E138: a pesar del destino **duro* (duro destino). E136: **Una* historia **conmovedora* [...] es contada por su nieta (La conmovedora historia).

Los casos de posposición errónea del adjetivo responden a las distintas posibilidades clasificatorias, los comportamientos sintácticos y los valores semánticos de esta clase de palabra. Ocurre, por ejemplo, con aquellos adjetivos adverbiales, que se centran en el aspecto intensional del sustantivo y tienden a anteponerse (C8: la clase **primera*; C48: En **una* parte **última*; [...] la canción **última*; C120: el grado **último* es doctor; E48: su suegra **futura*; entre otros ejemplos). Lo mismo ocurre con aquellos adjetivos valorativos, que “expresan una cualidad no objetiva, es decir, se trata de una valoración del significado del sustantivo al que se refieren” (Gutiérrez Araus, 2007: 128). La tendencia de estos adjetivos, de nuevo, es la de anteponerse al sustantivo; por ello, algunos de los enunciados propuestos por los aprendices son erróneos y no funcionan (E3: mi deficiencia **grande*; E63: ver las calles **bonitas*; E138: a pesar del destino **duro*; entre otros ejemplos).

– **Cambio de dependencia entre el núcleo y el adjetivo, y atribución del complemento del nombre a otro elemento:**

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E14: *___ *___ Me parece más **difícil* *___ el **subjuntivo* **de* *___ gramática (Lo que me parece más difícil de la gramática). E117: ocupan los asientos más lejos **situados* (situados más lejos). E158: la integración **de* no solo los gitanos (de los gitanos).

Los errores que recogemos son algunos casos de cambio de dependencia entre el núcleo y el adjetivo, así como la atribución del complemento del nombre a otro elemento, únicamente en textos de aprendices eslovacos.

El orden de los adjetivos en español depende del valor semántico que aporten al sustantivo en cuestión, así como de algunas consideraciones referenciales y funcionales. Para el aprendizaje de ELE consideramos más provechoso que la enseñanza se ocupe de todas las clases de adjetivos: determinativos, calificativos, relacionales, valorativos y adverbiales. De esta manera, y sin dejar de tener en cuenta la influencia que pueden ejercer las LM de los aprendices, se comprenderán mejor tanto su posición, como su comportamiento en la oración.

Alteraciones en el orden de los complementos circunstanciales

Las alteraciones en el orden de los complementos circunstanciales son escasas. Los complementos circunstanciales más afectados son los de tiempo, aunque también encontramos algunos ejemplos de complementos de lugar, instrumento y compañía.

– Alteración en el orden de los complementos de tiempo, lugar, instrumento y compañía:

Checos: C114: seguir tomando **quince días* unas gotas (unas gotas quince días). C128: que me **enseñaba *4 años* español (español 4 años).

Eslovacos: E6: Espero **que *en este curso *voy a* aprender (En este curso espero aprender). E52: En el momento en que acaba de hablar sobre **su historia de *la vida *con su hoja* muere (muere con su hoja). E65: Eslovaquia **con mucha riqueza* es un lugar estupendo (un lugar estupendo con mucha riqueza). E77: el autor **con su arte de las esculturas simples hasta más complejas* quería expresar la evolución de las formas (el autor quería expresar la evolución de las formas con...). E99: me informaron **___* que era necesario **dentro* de unos minutos operarme (operarme dentro de unos minutos). E141: y él **con sus hermanos* compartía (él compartía con sus hermanas). E149: En algunos países la religión **para la gente* es muy importante (es muy importante para la gente). E167: Sin embargo, las consecuencias eran **en la mayoría de los casos *no* muy favorables (en la mayoría de los casos las consecuencias no eran). E181: Una vez la jefa se encerró en su despacho con una empleada y **más de tres horas *estaban* charlando (estuvieron charlando más de tres horas).

En el caso de los complementos temporales, estos sintagmas funcionan como circunstantes de tipo oracional o como modalizadores de toda la oración, por lo que, si actúan como marcas discursivas, la tendencia general es que se sitúen al principio de la oración. Sin embargo, en algunos ejemplos aparece la colocación del complemento antes del verbo (E99, E149, E181) o después (C114, C128, E6, E167). En cuanto a la expresión de la compañía (E52, E65, E77, E141), de nuevo encontramos la colocación del complemento circunstancial como si fuera parte del sujeto; un error que ya hemos explicado en el apartado 6.2.2.3 dedicado a las relaciones de concordancia de persona.

Alteraciones en el orden de los elementos de estructuras comparativas y superlativas

Uno de los problemas recurrentes son las oraciones tipo ‘Lo que más + verbo’, que presentan vacilaciones en cuanto al orden de sus elementos.

– Alteraciones en el orden de los elementos con oraciones tipo ‘Lo que más + verbo’:

Checos: C89: Lo que **llame* mi atención **más* **sea* Puppy (Lo que más llama). C110: lo que me acongojaba **lo* **más* era (lo que más me acongojaba).

Eslovacos: E1: Lo **___* **más difícil* me parece (Lo que me parece más difícil).

A veces el error está en la posición del adverbio ‘más’, aunque también se dan otros errores, como la omisión del nexos ‘que’ o de la forma verbal ‘es’, idiosincrasias presentes en los apartados 6.2.4.2 y 6.2.5.2.2, dedicados a la omisión de elementos y a las oraciones subordinadas adjetivas, respectivamente.

– Colocación de los nexos ‘tanto – como’:

Checos: C121: En la República Checa **tanto como* en España (Tanto... como).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Este error afecta a las relaciones de igualdad, con la colocación de los nexos ‘tanto – como’ en el texto. Debido a que solamente contamos con este ejemplo, consideramos este error como algo puntual.

– Alteraciones en el orden de los elementos con estructuras comparativas y superlativas:

Checos: C42: Mi amiga **mejor* (mejor amiga). C50: y las citas **de* **las* que más me gusta **___* esta (de las citas la que más). C72: de las más bonitas **ciudades* (ciudades más bonitas). C94: El segundo día de mi estancia va a contener el descubrimiento de obras arquitectónicas que espero lo **más* (de las obras arquitectónicas que más espero). C92: las exposiciones actuales **___* de las que **más* atrae mi atención **___* la de Jean-Michel Basquiat (de las que me atrae más).

Eslovacos: No hay ejemplos.

De nuevo, encontramos unos ejemplos que nos recuerdan a otros casos comentados anteriormente: la posición de adjetivos y adverbios, así como la construcción sintáctica de determinadas estructuras. Estas dificultades afectan a las estructuras comparativas y superlativas por colocación de los enlaces o de los elementos comparados.

Otras alteraciones en el orden

En este apartado recogemos algunos errores que se escapan de las clasificaciones anteriores. Los ejemplos recopilados aquí responden a casos puntuales de alteraciones en sintagmas nominales, en la formación de subordinadas adjetivas de relativo, o bien, a la anteposición de la forma átona del posesivo en un sintagma nominal que ya lleva determinante.

Checos: C72: o *Jeseníky *montañas* (montañas Jeseníky). C168: emprender el diálogo recíproco, **cuyo uno de *sus* objetivos (uno de cuyos).

Eslovacos: E59: y **esos* son **dos *mis* favoritos (mis dos). E106: desde los **años* 6 (6 años). E125: cuando hablaba con unos **mis* amigos (amigos míos).

Todos estos casos son muy puntuales, ya que, como hemos comprobado, los errores por alteración del orden afectan más a otras categorías. Tenemos la inversión de una aposición especificativa para unas montañas (C72); la alteración en los nexos de una subordinada adjetiva de relativo (C168); o bien, otras alteraciones en relación con algunos numerales (E59, E106) y un posesivo (E125).

Como resumen de todo este apartado relacionado con el orden de los elementos, el análisis pone de manifiesto que los errores encontrados se concentran especialmente en la posición de los adverbios, los adjetivos y los complementos del nombre, aunque también destacan la colocación del sujeto y del verbo. Entre las causas de estos errores, de nuevo aludimos a las interferencias causadas por las LM de los aprendices; sin embargo, también es posible rastrear algunos cruces con otras estructuras de la lengua meta o, incluso, la posible reestructuración de una idea en el proceso de escritura.

6.2.4.2 Omisión de elementos no incluidos en otros apartados

En este apartado pasamos a detallar los errores ocasionados por la omisión de algunos elementos oracionales, todos ellos de índole diversa. La característica que comparten es que no están incluidos en otros apartados de la tipología, por lo que los presentamos aquí. A partir de los errores encontrados, es posible establecer un listado de las categorías y las funciones afectadas: adverbios y otros circunstanciales; verbos y oraciones subordinadas; sintagmas nominales y preposicionales; sujetos y otros.

— Omisión de adverbios y de otros circunstanciales:

Checos: C28: **Ya nado muchos años* (nado desde hace muchos años/hace muchos años que nado). C34: Nos conocemos solo **_____ un año*, pero nos entendimos muy bien **_____* (desde hace/desde el principio). C35: Ya nos conocemos **___ *casí* 10 años (desde hace). C38: Nos conocemos ya **___* 9 años (desde hace). C107: porque **ya cuatro días* me duele (me duele desde hace cuatro días/hace cuatro días que me duele). [...] **ya tres días guar-*

6 Errores morfosintácticos

do *la cama (guardo cama desde hace tres días/hace tres días que guardo cama). C118: pueden ir ya *___ del quinto (a partir). C151: estaba volviendo junto con mi abuela a casa *___ de compras (después de las compras).

Eslovacos: E3: poner mi diccionario *a *___ cada *curso (en la mesa en cada clase). E36: nos conocemos *___ *___ más o menos 6 años (desde hace). E38: Nos conocemos *una a otra *___ *___ muchos años (desde hace). E42: Nos conocemos *___ *___ casi 7 años (desde hace). E94: que lo disfrutéis *a *___ lo alto (por todo). E113: porque lo noto ya *___ *___ más tiempo (desde hace). E161: Evo Morales es el presidente de Bolivia ya *___ *___ 10 años (desde hace). E165: No se puede volver *___ *___ el tiempo (atrás en).

Uno de los errores más característicos en aprendices checos y eslovacos tiene que ver con la expresión de la duración de cualquier actividad o evento (C28, C34, C35, C38, C107, E36, E38, E42, E43, E113, E161). En estas oraciones es posible rastrear la interferencia de las LM, ya que los enunciados propuestos por los aprendices son un calco de la estructura *už* ('ya' en español) + verbo en presente, o al revés, para indicar la duración de una actividad, en lugar de 'hace X tiempo + que' o 'presente + desde hace X tiempo' (Hace 9 años ya que nos conocemos/Nos conocemos ya desde hace 9 años). Quizás la dificultad radica en el empleo de la preposición 'desde' en combinación con una forma verbal impersonal, 'hace' en este caso, o bien la formación de una oración compleja, frente a la versión simplificada que ofrecen los aprendices.

En general, las omisiones de adverbios y de otros circunstanciales obedecen a una estrategia de simplificación. Si bien en todos los casos un hablante nativo sería capaz de entender y reparar automáticamente estas frases, los aprendices omiten, por error, algunos matices circunstanciales, de tiempo, lugar o modo, que se deben explicitar.

— Omisión de verbos y de oraciones subordinadas:

Checos: C4: Yo sé *, que un trabajo me puede *___ mejorar (ayudar a). C29: me encanta viajar *___ entonces *___ no tengo *___ idea clara *___ (de dónde pasar las vacaciones). C36: le gustan *___ películas y *___ turismo (hacer). C44: Su pelo es largo, castaño y *___ *suerto (lo lleva). C51: estudia mucho para conseguir *___ la carrera (terminar). C70: El que no prueba *___ solomillo a la crema *___ como si no *visite la República *checa (es). C105: ir al menos dos o tres veces a *___ *las inyecciones de calcio (ponerme). C107: decidí ir *___ a usted (a verle). C112: El conductor me ayudó *___ al coche (a subir). [...] y me mandó *___ *a *la radiografía (hacerme una). C120: pueden decidir *___ estudios *___ para obtener (qué/realizar).

Eslovacos: E1: Lo *___ *más difícil me parece *___ (Lo que me parece más difícil es). E2: Lo que me hace *___ mejorar (falta). E14: *___ *___ Me parece más *difícil *___ el *sub-juntiv (es). E17: Los *alimentos son excelentes, fáciles *___ y *sanas (de preparar). E47: y además el chico *___ no la deja en paz (que la atacó). E71: Si la persona quiere vivir algo que le *hace correr la sangre más rápido o quiere *relajar en *las *spas bajo las montañas

grandiosas (no hay apódosis). E76: cuando me **llamé* mi **mamá* *___ *___ habían hecho (para explicarme). E97: Me gustaría escribirte *___ *___ lo que me ha pasado (para contarte). E101: y que tenía *___ **ir* a la operación (que operarme). E138: Un día Manuel *___ trasladado (fue).

Los errores incluidos en este apartado muestran la omisión del verbo tanto en oraciones principales (C44) como en subordinadas (C4, C29, C51, C107, C112, E17, E47, E76, E97, E101). Los verbos más afectados por la omisión son aquellos vacíos de contenido semántico, como ‘ser’ (C70, E1, E14) y ‘hacer’ (C36, C112), aunque también encontramos casos de omisión de otros verbos, como ‘terminar’ (C51), ‘poner’ (C105), ‘faltar’ (E2) o ‘realizar’ (C120). Además, tenemos algunos ejemplos en los que se omite una oración entera (E71) con una oración condicional que no presenta apódosis; o bien, un caso en el que falta el verbo auxiliar de una estructura pasiva (E138). Aquí, sobre todo en las oraciones subordinadas, se detecta una falta de dominio de la construcción sintáctica de las ideas que los aprendices quieren comunicar, de nuevo por una estrategia de simplificación o por interferencia de las LM.

– Omisión de sintagmas nominales y preposicionales:

Checos: C4: cuando se dice “español, inglés y otras lenguas” es *, que *___ aunque perdí mi felicidad con mi novia, creo que con estos *___ puedo ser feliz otra vez (idiomas). C44: **Disfrutamos* la comida, *___ tiempo libre y **a* *___ otras amigas (de la compañía de). C51: cuando **se* también fue de *___ sus padres (casa de). C72: no podéis ver *___ semejante (nada). C76: te recomendaría visitar *___ porque allí (varios lugares). C105: y **tenía* *___ erupción por todo el cuerpo, sobre todo en las plantas *___ (de los pies), las rodillas, los codos y las palmas *___ (de las manos). C117: Terminada *___, el médico puso un esparadrapo (la intervención). C141: tenía que cuidar a sus hermanos menores, es *___ de seis hermanos (la mayor). C169: maestra del nivel superior en una *___ primaria (escuela de).

Eslovacos: E15: Estudié 5 *___ en la sección **bilingue* (años). E32: Este fin de *___ he hecho (semana). E47: en una fiesta en la casa de **su* compañera *___ (de clase). E49: Vende un coche a la directora *___ (de un colegio). E75: ven a lo largo y ancho *___ (de...). E83: de Alex Katz *___ un artista **que* *___ se llama (cuya obra). E91: soy una *___ pequeña alojada en el **cerebro* humano (un cuerpo pequeño alojado). E99: según los resultados de *___ la sangre (del análisis de). E102: me escocían mucho los pies y las palmas *___ (de las manos). E129: Es una *___ narrativa (obra).

Las omisiones de sintagmas nominales y preposicionales responden, de nuevo, a una estrategia de simplificación, aunque también se puede rastrear la estrategia de la analogía con las LM (C51, E47), ya que en checo o en eslovaco es posible comunicar más mensaje con un solo vocablo, frente a la necesidad de añadir un adyacente en español (por ejemplo, *spolužákyně* en checo es ‘*compañera de clase*’ en español). Además, estas

omisiones suelen ocurrir cuando el nombre ya ha aparecido en el contexto o se percibe implícito de alguna forma (C105, C117, C169, E32, E99, E102). En general, detectamos más omisiones de sintagmas nominales (C4, C72, C76, C140, C141, E15, E83, E91, E129) que de sintagmas preposicionales (C44, E49, E75, E99). Asimismo, como hemos comentado anteriormente, un lector nativo será capaz de reparar las omisiones a partir del contexto y de su conocimiento del mundo, pero el aprendiz debe poder aportar toda la información necesaria para que el discurso tenga sentido.

– Omisión de sujetos:

Checos: C49: Se encuentra, además de *___ ella, que *___ va enamorándose de él también (Amaia).

Eslovacos: E67: El *___ más popular es *El Parque Nacional Tatra (parque).

Los errores relacionados con la omisión del sujeto son muy escasos en todo el conjunto de las muestras escritas, contando tan solo con dos ejemplos. Aunque en español suele darse la repetición innecesaria del sujeto por parte de los aprendices, también es posible encontrar el caso contrario, en el que se omite por error cuando su presencia es necesaria para evitar ambigüedades en el discurso.

– Otros:

Checos: C4: para estar más contenta y **confidente* conmigo *___ (misma).

Eslovacos: E6: El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha de *___ *___ Saavedra (Miguel Cervantes). E54: Crearon un grupo *___ Oozma Kappa (llamado). E84: disponibles diariamente de 11 *___ a 14 *___ (h/h). E97: que tenía *___ ir al médico (que). E124: Tenía una *___ capacidad de explicar (gran). E200: cada vez más las personas miran también en los productos *___ (ausencia de objeto directo).

En este último apartado incluimos casos de omisión de varios elementos (C4, E54, E84, E124), desde objetos directos (E200) o nombres de persona (E6), hasta enlaces de perífrasis verbales (E97). A partir del análisis, constatamos que estas omisiones resultan muy puntuales y fáciles de reparar en la corrección.

6.2.4.3 Elementos sobrantes

El siguiente apartado recoge aquellos errores causados por una repetición innecesaria de sintagmas o de lexemas. De nuevo, la característica que comparten es que no están incluidos en otros apartados de la tipología, por lo que los presentamos aquí. Establecemos distintas categorías en función de los elementos que sobran en la oración.

– Repeticiones del sintagma nominal y uso de nombres innecesarios:

Checos: C52: Demuestra que toda la gente sufre sus problemas y que **los problemas* a veces se parecen (estos) mucho más de lo que **parece* (pensamos). C57: Me gustan estas películas porque tienen siempre algo en común [...], aunque cada una **película* tiene su propia historia (X). C92: las obras de los autores cuyas **obras* (trabajos).

Eslovacos: E46: es la calle más bonita y **esa calle* la compara (X). E51: se encuentran **en el tiempo* cuando (X). E53: Este libro es el **libro* más triste que he leído en mi vida (X). E55: De **muchísimas* series me gusta más la **serie* que se llama (X). E58: Una de las cosas que más me gusta es mi cama porque a mí me gusta mucho dormir o descansar **en la cama* (ahí). E129: es una **novela* **Novela* **Rosa* (X). E147: Los hombres suelen visitar a las mujeres [...]. Además, les echan un balde de agua **a las mujeres* para que (X). E171: que **viene* a Cuba para establecer la relación política con **Cuba* (ese país). E200: Se centra en cuatro áreas en las que sufre el mayor número de **los animales* **___* que son las granjas y **___* fábricas en las que se crían **los animales*, los laboratorios donde se hacen los experimentos **en ellos* (X/X). E201: dado que yo soy una persona que viene del campo, la idea de vivir **en el campo* me parece perfecta (ahí).

Las repeticiones de los sintagmas nominales se dan por una falta de dominio de los recursos lingüísticos que evitan estos casos: el uso de demostrativos (C52, E171), adverbios (E58, E201), los sinónimos (C92) o, incluso, de la elisión del elemento (C57, E46, E51, E53, E55, E129, E147, E200).

– Repeticiones de verbos y uso de verbos innecesarios:

Checos: C4: puedo venir aquí y estudiar **y estudiar* lo que me interesa (X). C24: tenía que estudiar **estudiar* español (X). C45: aunque no lo parece **ser* a primera vista (X). C52: Demuestra que toda la gente sufre sus problemas y que **los problemas* a veces se parecen (estos) mucho más de lo que **parece* (pensamos). C76: tienes que visitar **la*, porque allí puedes **visitar* (ver). C88: parecen **ser* fotografías (X). C184: Esos chicos y chicas no parecen ser más felices que **eran* los de los siglos anteriores (X).

Eslovacos: E4: **Mi* falta mejorar **es* mi vocabulario (X). E14: mejorar **___* que me hace falta **mejorar* (X). [...] cuando **viviré* en España con mi familia y **seré* trabajar como **una* traductora (X). E17: Mis objetivos para este curso son [...], **quiero* vivir en España (X). E80: La exposición del futuro me parece **ser* muy interesante (X). E113: no son progresivos **cono* cree el gobierno, sino **es* al revés (X). E184: debería saber presentar bien sus ideas **y presentar en general* (X).

En ocasiones, las repeticiones de los verbos son el resultado de una revisión poco cuidadosa del texto antes de ser entregado (C4, C24), ya que estos errores no responden a una falta de conocimiento de la lengua. En algunos casos, la presencia del verbo

resulta redundante, especialmente si ya va acompañado de otro (C88, E14, E17, E80). En otros casos, basta con sustituir el verbo por otro para conservar la estructura original del texto (C52, C76). Asimismo, otra solución es la elisión del verbo que sobra (C184, E4, E113, E184) para evitar una estructura sintáctica incorrecta.

– Repeticiones de preposiciones, adverbios y uso de partículas innecesarias:

Checos: C26: **En *en* el sábado (X). C36: Tiene **un* el pelo (X). C93: le pediría que se **se* viniese (X). C118: hay una inmensa oferta de la que elige cada uno, **o* sea un amante del arte, **__* carpintero o un **empollón* (X). C119: es **en* que en España termina este nivel de enseñanza (X). C187: Con el tiempo **se* estos juguetes, que eran de bastante calidad, se ven amenazados (X).

Eslovacos: E9: Desde la primera vez, cuando **por primera vez* abrí (X). E14: sobre todo **todo* en Barcelona (X). E77: Era una exposición interesante, pero algo **muy* abstracta (X). E98: en un hospital **en* de mi ciudad (X). E122: películas, **y* etc. (X). E154: Pero de verdad me **me* he encontrado (X). E169: Esta relación se mantuvo hasta el año 2008 cuando la U.E. hizo el primer paso y el comisario europeo que **vino* a Cuba con la intención de poder cooperar otra vez **y* le ofreció bastante dinero como ayuda (X). E171: será el **en* envío (X). E190: distribuyen **los* productos de hojaldre y bollería para **para* Cataluña (X). E200: cada vez más las personas miran también en los productos **__* **donde* muchas de ellas **__* inclinan **de* comprar (X).

Dentro de este grupo encontramos errores muy variados, desde la repetición innecesaria de preposiciones (C26, C119, E98, E171, E190), de pronombres (C93, C187, E154), de artículos (C36), de indefinidos (E14) y de conjunciones (C118, E122, E169). También tenemos la repetición de adverbios y aquellos circunstanciales que no hace falta duplicar (E9, E77, E200). De nuevo, una de las causas para estos errores son los despistes puntuales, además de una falta de dominio de ciertos recursos lingüísticos para construir la oración o reestructurar una idea.

– Oraciones innecesarias:

Checos: C25: no me gusta **__* **tiempo* frío **y a mí no me gusta* la nieve (ni la nieve). C36: Mi mejor amiga **es* Carol. **Mi mejor amiga* es más alta (X). C38: por eso creo que somos tan buenas amigas **como somos* (X). C185: Es de suponer que, en atención a **__* cada vez mayor popularidad de **__* electrónica entre los niños **__* **es de suponer que* las empresas irán reorientando su fabricación (X).

Eslovacos: E69: También **los* recomiendo subir a Slavín, que es un sitio **también* **centrado* en la capital (X).

Algunas de estas repeticiones podrían solventarse con el uso de conjunciones (C25) o con ciertos cambios en la puntuación de la oración (C36). En el resto de ejemplos, bastaría con elidir el elemento sobrante para que la oración siguiera teniendo sentido y fuera correcta (C38, C185, E69).

6.2.4.4 Cambios de función

Este punto recoge aquellos errores que se deben a ciertos cambios de función entre categorías. A partir de los errores encontrados, podemos reconocer algunas tendencias, como la confusión entre el adjetivo y el adverbio.

– Confusión entre el adjetivo y el adverbio:

Checos: C31: las vacaciones en verano en la montaña pueden estar **buena* (bien). C47: Es muy **bien* en deportes (buena).

Eslovacos: E111: se divide en **mucho* más partes (muchas). E113: este fallo no se resuelve **___* sino **___* los que salen **peores* de este sistema son los profesores (peor). E164: cada uno vive su propia experiencia **___* si ha sido **bien* o no, aprobar o rechazar el **Referendo* (bueno)

Comprobamos cierta vacilación ante la elección del adjetivo frente al adverbio (C31), y viceversa (C47). También, la confusión radica en la elección del adjetivo frente al adverbio (E113), o al revés (E111, E164).

– Uso de un adjetivo en lugar de un sintagma preposicional:

Checos: C9: Hace tres años **cuando *he empezado* con mis estudios **españoles* (de español). C124: obleas **balnearias* (del balneario).

Eslovacos: E19: las vacaciones **veraneos* (de verano). E110: Mientras que en otras facultades **___* como la **económica* o **___ *filosófica*, uno (de Economía/de Filosofía). E114: abrió una academia **española* (de español).

Consideramos estos errores por influencia de las LM de los aprendices, ya que tiene que ver con el uso de un adjetivo para expresar una serie de cualidades que en español se suelen dar con un complemento del nombre encabezado por la preposición ‘de’.

– Confusión entre adverbios cortos y adverbios -mente:

Checos: C2: **Empezé *___* estudiarlo **solamente* (sola). Los profesores de mi universidad hablan **rápidamente* para mí (rápido). C47: Es **increíble* optimista (increíblemente). C97: Diciéndolo más **fácil* (fácilmente).

6 Errores morfosintácticos

Eslovacos: E10: aprender la lengua más **fácil* (fácilmente). E64: se ve **claro* toda la ciudad (claramente). E114: nos tocó muy **profundo* en nuestra alma (profundamente). E156: si los gitanos se **comportarían* bien, **educados* (educadamente).

Estas confusiones pueden dar como resultado cambios de significado involuntarios (C2). No es lo mismo estudiar únicamente ('solamente') un idioma, que aprenderlo de forma autodidacta ('sola'), que es lo quiere expresar la estudiante. Otros casos son algo más complejos, como la elección de la forma corta del adverbio frente al mismo adverbio acabado en -mente (C2, C97, E10, E64, E114, E156). Si bien en algunos contextos los adverbios cortos pueden alternar con los que acaban en -mente, los enunciados propuestos por los aprendices requieren otra opción. Esto puede deberse a que los adverbios cortos suelen aparecer cerca de determinados verbos, formando así expresiones más o menos fijas ('hablar rápido', por ejemplo). Además, según la posición del adverbio -mente, su función será la de modificar los elementos que se encuentren a continuación (C47). Asimismo, puede darse la confusión con el adjetivo (E156). Por lo tanto, desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, valdría la pena trabajar en clase con estos ejemplos para ver las diferencias de significado y entender las restricciones de uso que implican.

– Uso de otra categoría:

Checos: C4: tengo que mejorar **usar* los tiempos (el uso de). C37: cuando uno necesita **ayudar*, ella no espera (ayuda). C58: sobre un **psicótico* (psicópata). C120: formación **profesión* específica (profesional). C126: sus propias maneras de **la enseñanza* (enseñar).

Eslovacos: E29: un tipo de **relajarse* (relajación). E63: podrían ser los lugares **representantes* de mi país (representativos). E77: Nos **interés* el arte (interesa). E105: la forma de **la examinación* del **material* (examinar). E178: Sé imaginar mi futuro **labor* así, porque (laboral). E188: les serviría de argumento en cuanto a los **despedidos* de empleados (despidos).

A veces encontramos el uso de un infinitivo en lugar de un sintagma nominal o un sustantivo (C4, C37, E29), o bien, la tendencia contraria (C126, E105). Otras veces la confusión se da entre adjetivos y sustantivos (C58, C120, E63, E178, E188). Como error esporádico, tenemos el uso de un sustantivo por el de una forma verbal (E77).

– Otros:

Checos: C45: Le gusta vestir ropa de colores más bien unificados que **varios* (variados). C54: detienen *___ un **asesinato-ritual* (asesino en serie). C161: la gente de una **bien funcionada* parte del estado (parte del estado que funciona bien).

Eslovacos: No hay ejemplos.

En C45 consideramos más apropiado el uso de la palabra ‘variados’, especialmente en combinación con ‘unificados’, si bien también es posible decir en español ‘colores varios’. Una vez más, para corregir este tipo de errores depende mucho del conjunto de la oración y no tanto de las unidades por separado. En C54 tenemos un error por la confusión de dos palabras que pertenecen a la misma categoría gramatical, dos sustantivos. Sin embargo, el significado que busca el aprendiz es el de la persona que comete el asesinato. Por último, en C161 encontramos un caso de anteposición al sustantivo de una serie de unidades que en español deben ir pospuestas y expresadas mediante una oración. En cualquier caso, todos estos errores son producciones puntuales que, con las explicaciones adecuadas, pueden solventarse.

6.2.4.5 Oraciones negativas

El siguiente apartado recoge aquellos errores causados por las dificultades a la hora de construir oraciones negativas en español. Las dificultades encontradas se relacionan, sobre todo, con el uso de la doble negación y la elección de la conjunción adecuada en oraciones negativas.

– Casos de doble negación:

Checos: C17: Tampoco **no* me gusta (X). C103: ni siquiera después de cinco horas la fiebre **no* bajó (X). C112: Ni el médico ni la enfermera **no *eran* muy amables (X). C187: por supuesto, **no* quedaban en el vacío **también* juguetes de los lógicos (tampoco).

Eslovacos: E9: ni **algo* parecido (nada). E21: sin **alguien* que nos moleste (nadie). E65: creo que nunca han probado **algo* similar (nada). E79: Tampoco **no* podría (X). E113: esto **también no* debería ser una excusa para **___* cuidar de sus hijos (tampoco/no). E118: nadie **no* se aprovechaba (X). E191: pero no en nuestros países, que **no* bajo la presión de los productos más baratos de Asia no tienen oportunidad (X).

Por un lado, los errores de doble negación se deben a algunos usos innecesarios del adverbio ‘no’ en combinación de ‘tampoco’ (C17, E79), aunque también detectamos la influencia de la expresión *taky ne* del checo (C187) por la que se combinan de forma errónea los adverbios ‘también’ y ‘no’. Otra dificultad tiene que ver con el uso redundante de partículas negativas (C112, E118, E191), así como el uso de algunos indefinidos en oraciones negativas (E9, E21, E65).

– Dificultades en la elección de los nexos en oraciones negativas:

Checos: C15: **estabamos* allí no sólo con nuestra familia, sino **___* con otros amigos nuestros (también). C61: No entendía por qué la quería **y* por qué (ni). C92: o **en* poca gente sin apretarme **y* darme prisa (ni). C97: Tampoco es recomendable aparecer en los

6 Errores morfosintácticos

incisivos *y *___ *___ colmillos (ni). C169: la escuela no es un espacio *mal, *pero un lugar donde pueden descubrir sus cualidades (sino). C171: después de haberme dado cuenta de que tenía éxito en esto, *___ me llenó cierto tipo de alegría, sino también la idea de realizarme profesionalmente (no solo). C176: pero a la vez no ser ofensivo *y obstinado (ni).

Eslovacos: E8: no me gustaban las universidades *en *Eslovaquia *y sus *dormitorios (ni). E26: no estuve en el *colegio, *pero en mi casa (sino). E39: sin vergüenza *y prejuicios (ni). E40: No pasó nada, *pero lo *alrevéz (sino al contrario). E69: no solo durante el día, *pero también (sino). E104: tampoco me gustaba mucho la verdura *y otros alimentos saludables (ni).

En el caso de las oraciones negativas, en ocasiones los aprendices pueden demostrar ciertas vacilaciones respecto a la omisión o a la elección de los nexos más adecuados. En este apartado tenemos errores bastante variados. Por ejemplo, las dificultades para usar correctamente los nexos ‘no solo’ – ‘sino también’, ya que en ocasiones no aparecen algunos de los componentes (C15, C171). Otros errores se dan por un uso de la conjunción ‘y’ en oraciones que son negativas y requieren el nexo ‘ni’ (C61, C92, C97, C176, E8, E39, E104). Asimismo, siguen apareciendo algunos problemas para distinguir los usos de ‘pero’ y ‘sino’ en oraciones negativas (C169, E26, E40, E69), debidos a un desconocimiento de las restricciones que imponen las conjunciones adversativas.

6.2.4.6 Otros

En este último apartado incluimos aquellos errores que afectan a la estructura de la oración y no encajan en ninguna de las clasificaciones anteriores.

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E60: al lado de *que hay dos cajas de cartón que utilizo (las). E80: a partir de los años ochenta *hasta sus últimas pinturas del paisaje hasta la actualidad (incluyendo). E112: Era nuestra última *octava clase del día (X).

En E60 vemos las dificultades para formar correctamente una oración compleja, con un nexo y un verbo innecesarios. Luego, en E80 encontramos la repetición de ‘hasta’ pudiendo sustituirse por un gerundio para mantener el sentido de la oración. Por último, en E112 aparece una combinación errónea del ordinal ‘octava’ y el adjetivo ‘última’. La restricción viene dada por el sentido de toda la oración, ya que el aprendiz se refiere a la última clase del día, entendiendo que esta es la octava clase que tiene.

6.2.4.7 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con la estructura de la oración

Después de analizar y comentar los errores relacionados con la estructura de la oración, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias no suponen un gran obstáculo a la hora de transmitir el mensaje, ni causan que la comunicación se vea especialmente afectada. Sin embargo, detectamos algunas confusiones en los textos de los aprendices que merecen ser más tratadas en las clases de español. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en el orden de los componentes. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1. Orden de los componentes. 2. Omisión de los elementos. 3. Elementos sobrantes. 4. Cambios de función. 5. Oraciones negativas. 6. Otros.

De los datos deducimos una tendencia a alterar el orden de los componentes de la oración (21,1 % en aprendices checos y 15,65 % en aprendices eslovacos). El análisis pone de manifiesto que los errores encontrados se concentran especialmente en la posición de los adverbios, los adjetivos y los complementos del nombre, aunque también destacan la colocación del sujeto y del verbo. Entre las causas de estos errores, de nuevo aludimos a las interferencias causadas por las LM de los aprendices; sin embargo, también es posible rastrear algunos cruces con otras estructuras de la lengua meta o, incluso, la posible reestructuración de una idea en el proceso de escritura.

Respecto a la omisión de los elementos, los aprendices presentan unos porcentajes que sitúan este tipo de error en segundo lugar (13,41 % y 12,14 %, respectivamente). Los ejemplos encontrados muestran una tendencia a omitir varias clases de palabras, como adverbios y verbos, aunque otras omisiones engloban a unidades más grandes, como sintagmas nominales, preposicionales o incluso, oraciones subordinadas. Las estrategias que entran en juego en estos casos son la simplificación, algunas interferencias de las LM o la reestructuración incompleta de una frase. En cuanto a los demás errores, los elementos sobrantes (6,4 % y 11,82 %), los cambios de función (5,11 % y 5,43 %), las oraciones negativas (3,51 % y 4,48 %) y otros (0 % y 0,95 %), todos ellos presentan unos porcentajes más bajos de aparición en los textos. Estos errores aparecen en forma de repetición innecesaria de sintagmas o de lexemas, de confusiones entre categorías gramaticales y de doble negación, principalmente. A la vez, la tendencia general es que estas confusiones vayan disminuyendo a medida que se avanza en el aprendizaje.

Consideramos fundamental un tratamiento práctico de estas idiosincrasias en el aula para superar estas dificultades. No basta con quedarse con las explicaciones teóricas de cuál es el orden canónico de la frase en español. Es necesario un trabajo contrastivo, a partir de las interferencias de las LM, para que los aprendices integren el comportamiento sintáctico de todos estos elementos en español. Por ello, nuestra recomendación es realizar una corrección de estos errores de manera colectiva y colaborativa en clase, para que los aprendices se ayuden entre ellos y entiendan por qué no funcionan los ejemplos propuestos.

6.2.5 Errores en la relación entre oraciones

En este apartado vamos a analizar los errores morfosintácticos que afectan a la relación entre oraciones complejas, tanto en la elección de los nexos pertinentes como en algunas cuestiones de concordancia verbal. Para ello, presentamos los errores organizados en dos grandes bloques: uno que recoge los problemas más comunes en las relaciones de coordinación (6.2.5.1) y otro que se centra en las dificultades para expresar las relaciones de subordinación (6.2.5.2). A partir del análisis, el total de errores asciende a 327: 147 en aprendices checos y 180 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de errores de relación entre oraciones:

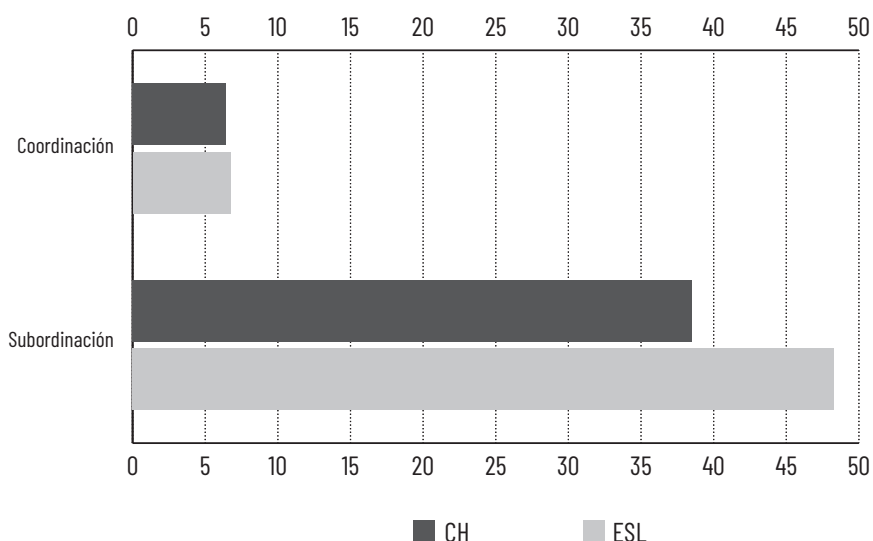


Gráfico 20: Errores de relación entre oraciones.

6.2.5.1 Coordinación

Las oraciones coordinadas presentan algunas dificultades para los aprendices checos y eslovacos, especialmente en cuanto a la elección de los nexos. Los errores encontrados⁹³ afectan, sobre todo, a oraciones coordinadas copulativas y adversativas, que son las más utilizadas por los aprendices, frente a otro tipo de oraciones coordinadas, como las disyuntivas, las distributivas o las explicativas, que apenas cuentan con presencia en las redacciones analizadas.

93 Para clasificar los errores sobre las oraciones coordinadas hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, además de Aragonés y Palencia (2010) y Fernández (1997).

El número total de errores encontrados en las oraciones coordinadas es de 43: 21 en aprendices checos y 22 en aprendices eslovacos. Con los ejemplos, comprobamos que estos errores se centran en el uso innecesario o la omisión de los enlaces, en algunos casos de polisíndeton y en la elección errónea de la conjunción. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de cada tipo de error a partir de la cifra global de idiosincrasias sobre las oraciones coordinadas:

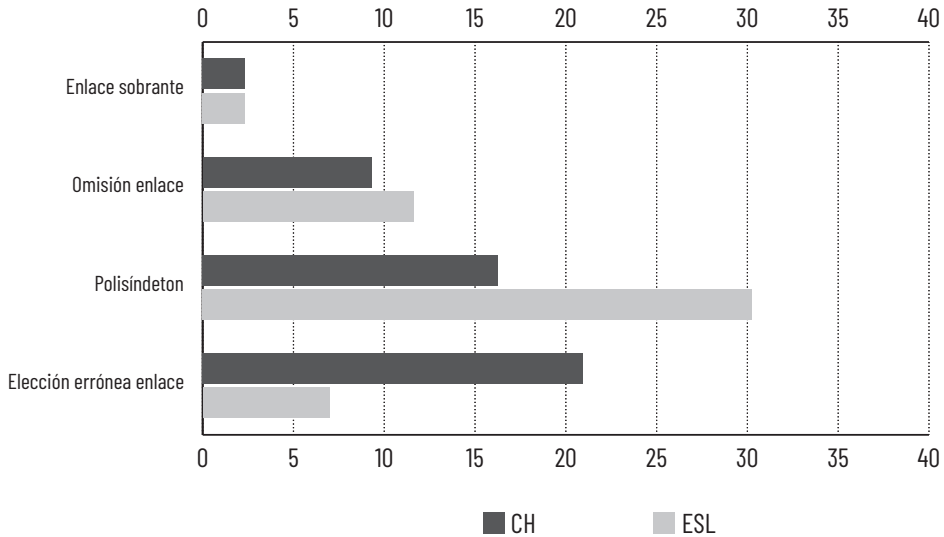


Gráfico 21: Errores de oraciones coordinadas.

6.2.5.1.1 Enlace sobrante

Los errores por enlace sobrante son muy escasos. Estas dificultades aparecen solamente en oraciones coordinadas adversativas del tipo ‘no solo’ – ‘sino’:

Checos: C66: Karlovy Vary, famosa no sólo por la curación de **várias* enfermedades *___ sino **que* también por las galletas Kolonáda (X).

Eslovacos: E65: No solo los Tatras Altos *___ sino **que* hay muchas otras (sino también).

El enlace sobrante, ‘que’, aparece pospuesto a ‘sino’ en los dos errores. Por lo tanto, haría falta repasar las diferencias semánticas que implica tanto su aparición como su omisión a partir del verbo de la primera oración coordinada.

6 Errores morfosintácticos

6.2.5.1.2 Omisión del enlace

La omisión del enlace se da con más frecuencia que el uso innecesario del enlace.

Checos: C54: creo que **pueda* gustar *___ a hombres como a mujeres (tanto). C60: Che-ma es fanático *___ admirador de las películas de violencia (y). C89: utiliza su seda *___ para fabricar el capullo como para cazar a su presa (tanto). C95: me gustaría aplanar las venas varicosas porque no tienen una apariencia bonita *___ ya pueden causar **unos* problemas de salud (y).

Eslovacos: E61: Para los que no les interesa la naturaleza, sino *___ prefieren (que). E113: este fallo no se resuelve *___ sino *___ los que salen **peores* de este sistema son los profesores (que). E151: Y lo importante es que no se ve **la* gente **jóven*, *___ la nueva generación de nuestra abuelas (sino). E175: Este tipo de contacto personal no ayuda **solo* al ambiente en el trabajo, sino *___ también ayuda al propio jefe (que). E192: no se ocupa solo de la industria del juguete, sino *___ también realiza (que).

Los casos de asíndeton afectan a la conjunción coordinante copulativa ‘y’ (C60, C95), a la locución conjuntiva de adición ‘tanto’ – ‘como’ (C54, C89) y, de nuevo, al nexa ‘sino’ (E61, E113, E151, E175, E192), vaya o no acompañado de ‘que’. Las posibles causas de estos errores pueden ser la reestructuración de la oración y la falta de dominio de las diferencias entre ‘no solo’ – ‘sino’ y ‘sino que’, tal y como hemos aludido en el apartado anterior.

6.2.5.1.3 Polisíndeton

Los errores por polisíndeton se centran en la repetición de la conjunción ‘y’.

Checos: C36: **porqué* tenemos **similar* carácter y hobbies **y* **estabamos* enamoradas de *___ libros **y* **filmes* sobre Harry Potter (,). C42: Estudia **pharmacia* **y* le gusta hablar de **la* medicina y yo no **le* entiendo (,). C54: unos días más tarde descubren que la tumba **de* asesino está abierta por dentro **y* que Blackwood está vivo y que planea algo muy grande (,). C77: pero en ella vivimos dos chicas que somos muy **alegre* **y* nos gustan las cosas de colores y creo que eso se nota (,). C141: perduró a pesar de la desgracia del destino **y* los dos se casaron y tuvieron un hijo (,). C153: decora después la trenza de mimbre con una cinta de colores **y* deja a los chicos unos dulces y un par de huevos pintados **y* diversamente decorados (,/X).

Eslovacos: E9: **Amo* la cultura **español*, sus canciones **y* películas y países hispanohablantes (,). E42: divertida, amable, graciosa y loca **y* como yo (,). E45: Es muy abierta **y* siempre me dice *___ verdad **y* su opinión y me puede aconsejar (,/). E54: Se llama

Monstruos University *y el gráfico *es muy bien hecho y también contiene bromas (,). E59: mi mesa con *___ silla *y con muchos libros y papeles (,). E72: Además de los libros y los cuadernos hay unos *cactus *y arriba hay una planta en el centro y a los dos lados hay dos botellas (,). E75: La uno es la menos peligrosa y la tres es la más peligrosa *y en ella la gente ya tiene *___ oportunidad de ponerse el neopreno y pasar el nivel más bajo (,). E91: La parte derecha trata de tomar inspiración de *casa *cosita en el mundo *y la transmite al mundo de *___ sueños y ayuda *___ formar *los sueños inolvidables y muy vivos (,). En mi opinión *___ es muy interesante observar el funcionamiento de esas dos *partec como instrumentos de la mente humana separados *y después hacer la fusión de su trabajo y darse cuenta de que (,). E140: Viajar sin estar seguro de encontrar la ruta *y ver a tanta gente que no sabe a dónde ir y ver todas esas caras (,).

A partir de los ejemplos, consideramos que la repetición innecesaria de la conjunción ‘y’ responde más a una falta de dominio de la puntuación, en cuanto al uso de las comas, que a una intención estilística concreta. En esta investigación no analizamos los errores de puntuación, aunque sí planeamos publicar algunas comunicaciones al respecto en el futuro a partir de los textos recopilados para nuestra tesis. Por ello, incluimos tales errores en este apartado dedicado a la polisíndeton.

6.2.5.1.4 Elección errónea del enlace

La elección errónea del enlace presenta apenas algunos ejemplos.

Checos: C4: español *y inglés (e). [...] me interesa *y importa (e). C11: español *y inglés (e). C36: *o *orgulloso (u). C54: bueno *y inteligente (e). C56: muy duro *y incómodo (e). C76: bonitos *y *interesante (e). C107: tomo unas pastillas *y intento (e). C126: hay mucho más respeto tanto de los estudiantes hacia sus profesores, *tanto en las relaciones (como).

Eslovacos: E55: y divertidas *y intentan (e). E59: Me siento muy bien en la habitación *a también me gusta (y). E67: maravillas increíbles *e tradiciones (y).

Reconocemos dificultades como la hipergeneralización de ‘y’ cuando debería aparecer ‘e’ (C4, C11, C54, C56, C76, C107, E55); el mismo caso para ‘o’ frente a ‘u’ (C36); alguna confusión puntual por el uso de la preposición ‘a’ (E59); el uso erróneo de ‘e’ (E67) y la repetición innecesaria de ‘tanto’ (C126).

6.2.5.1.5 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las oraciones coordinadas

Después de analizar y comentar los errores relacionados con las oraciones coordinadas, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias no suponen un impedimento en la transmisión del mensaje. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran

en los casos de polisíndeton. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1. Polisíndeton. 2. Elección errónea del enlace. 3. Omisión del enlace. 4. Enlace sobrante.

Tal y como hemos comentado, consideramos que los casos de polisíndeton (16,28 % en aprendices checos y 30,24 % en aprendices eslovacos) no se deben tanto a una intención estilística concreta, sino más bien a problemas de puntuación, concretamente por una falta de dominio del uso de la coma en español. En cuanto a la elección errónea del enlace (20,94 % y 6,98 %, respectivamente) destaca la hipergeneralización de ‘y’ frente a otras confusiones más puntuales que afectan a otras conjunciones. Respecto a la omisión del enlace (9,30 % y 11,62 %) y el enlace sobrante (2,32 % en ambos grupos de LM), los errores encontrados son escasos, por lo que se trata de fallos muy puntuales en el conjunto de las redacciones analizadas.

Así pues, la mayoría de errores comentados recaen en enlaces copulativos y adversativos, con tan solo un ejemplo de error en un enlace disyuntivo. Si no aparecen errores que afectan a otros tipos de oraciones coordinadas no significa que dominen mejor la elección de los nexos o la construcción sintáctica de tales oraciones; más bien, se puede tratar de una estrategia de evasión, al escoger otra forma de expresar las ideas.

6.2.5.2 Subordinación

Las oraciones subordinadas, al igual que las coordinadas, presentan varias dificultades en los textos de los aprendices. Para clasificar los errores y poder analizar los datos, ofrecemos tres grandes categorías: subordinadas sustantivas, adjetivas y circunstanciales⁹⁴. A su vez, dentro de cada categoría, establecemos distintos apartados que recogen los problemas en relación a los enlaces, que pueden ser de omisión, uso innecesario o elección, así como las vacilaciones en la concordancia verbal de las proposiciones, por modo y por tiempos⁹⁵.

El número total de errores encontrados en las oraciones subordinadas es de 284: 126 en aprendices checos y 158 en eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes para cada tipo de categoría según la cifra global de errores sobre las oraciones subordinadas:

94 Para clasificar los errores encontrados en este apartado hemos tenido en cuenta los capítulos correspondientes de las gramáticas, así como Aragónés y Palencia (2010), Fernández (1997), Fernández Jódar (2007) y Gutiérrez Araus (2007).

95 Los errores de modo y tiempos verbales presentes en oraciones simples y coordinadas se recogen en el Capítulo 6.2.3.4, dedicado a los verbos, en el apartado 6.2.3.4.2 sobre otras formas verbales. Asimismo, en dicho capítulo aparecen los errores que afectan a la elección de los tiempos de las subordinadas sustantivas, adjetivas y circunstanciales. En cambio, las confusiones entre los modos indicativo – subjuntivo se analizan aquí, en el presente apartado.

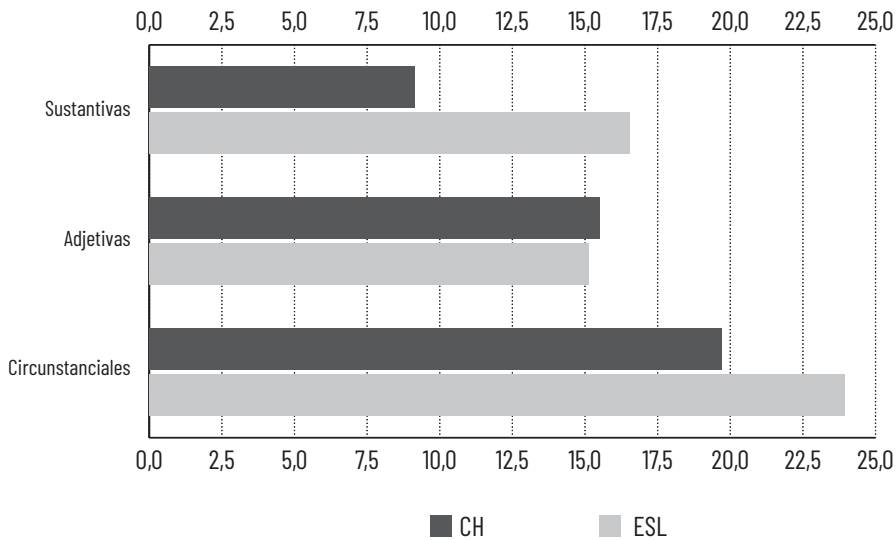


Gráfico 22: Errores de oraciones subordinadas.

6.2.5.2.1 Subordinadas sustantivas

Las subordinadas sustantivas presentan una serie de dificultades que se repiten en los aprendices extranjeros de español, especialmente si no son hablantes de una lengua románica⁹⁶ (Fernández, 1997: 199; Gutiérrez Araus, 2007: 237). Este tipo de oración desempeña la función de un sustantivo dentro de la oración y del sintagma, por lo que el uso de los nexos es tan importante como el dominio de las formas verbales y la elección del modo verbal. Otra cuestión a tener en cuenta es la alternancia de subordinadas que se forman con un infinitivo, frente a aquellas que necesitan una forma personal del verbo. Si bien esta alternancia en español es automática con ciertos verbos, también coexisten ambas construcciones en el caso de otros verbos, con los posibles problemas que esto pueda ocasionar a los aprendices.

El número total de errores en oraciones subordinadas sustantivas asciende a 73: 26 en aprendices checos y 47 en eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes para cada tipo de idiosincrasia a partir de la cifra global de errores sobre las subordinadas sustantivas:

96 En el trabajo de Fernández (*ibid.*) los aprendices árabes y japoneses muestran unos porcentajes más altos de errores en las subordinadas sustantivas (19% y 18%, respectivamente), frente a los aprendices franceses (9%), por ejemplo.

6 Errores morfosintácticos

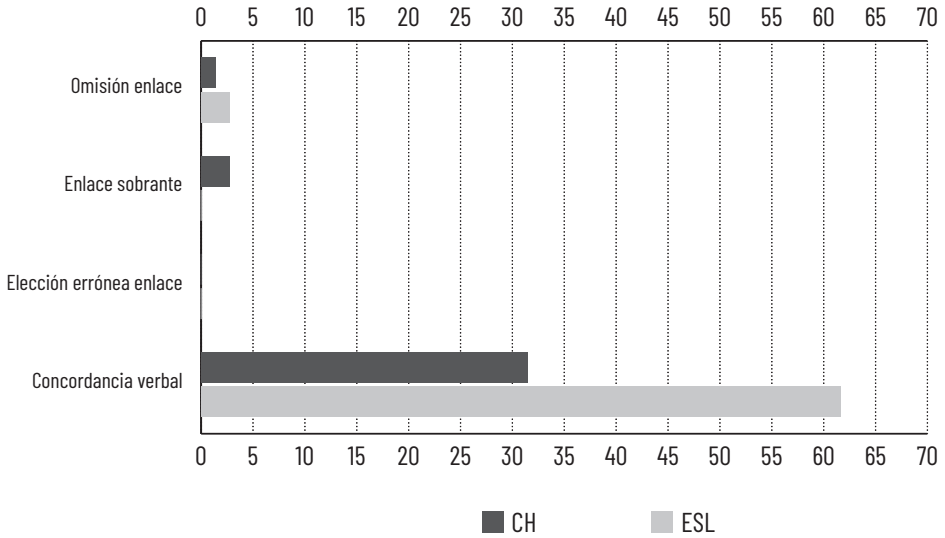


Gráfico 23: Errores de subordinadas sustantivas.

6.2.5.2.1.1 Omisión del enlace o enlace sobrante

En este apartado recogemos los errores que aparecen en los enlaces de las subordinadas sustantivas. Estos pueden darse por una omisión del enlace o por un uso innecesario.

– Omisión del enlace:

Checos: C3: **Esperaré *___ mi léxico *va a tener (que).*

Eslovacos: E5: *creo *___ *ella es muy sabrosa (que).* E164: *siempre se promete lo mejor, como *___ todo va a avanzar (que).*

– Enlace sobrante:

Checos: C60: *Castro *queire *que *matarles (quiere matarlos).* Bosco **queire *que matar a Ángela (quiere matar).*

Eslovacos: No hay ejemplos.

Como podemos comprobar, la presencia de estos errores es muy escasa, por lo que, en general, los enlaces en las subordinadas sustantivas no suponen un gran problema para los alumnos.

6.2.5.2.1.2 Elección errónea del enlace

En cuanto a la elección errónea del enlace, no contamos con ningún error en los textos, por lo que tampoco supone ninguna dificultad para los aprendices.

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: No hay ejemplos.

6.2.5.2.1.3 Concordancia verbal

En este apartado recopilamos los fallos de concordancia temporal entre la oración subordinada y su principal, así como otros errores en la elección de los tiempos verbales. Los errores por concordancia verbal en subordinadas sustantivas se centran en los siguientes aspectos: el uso de una forma personal por infinitivo y viceversa; el uso de indicativo por subjuntivo y viceversa.

– **Uso de forma personal por infinitivo y viceversa:**

Checos: C3: **Esperaré *que *me enseñó* mejor la gramática (Espero aprender). **Esperaré *___ *voy a hablar* muy bien (Espero hablar). **Esperaré *___ mi léxico *va a tener* (Espero que mi léxico tenga). C87: Antes me molestaba mucho **que no tenía* mi habitación propia (no tener).

Eslovacos: E10: Espero **que *acabe* mis objetivos (conseguir). E12: espero **que finalmente *lo pasaré* (pasarlo). E15: espero **que lo voy a mejorar* (mejorarlo). E16: **estoy esperando* que **un día* estas cosas se me **van a cumplir* (cumplan). E37: tengo suerte **___ *que yo pertenece en los* (de pertenecer a ellos). E50: Babi culpa **al Hache *___ *que ha matado *al Pollo* (de haber matado). E55: espera **que *una vez encuentre *___ su amor verdadero* (espera encontrar). E131: sus padres **le *expectan *volver* a Valencia, **___ terminar* sus estudios (esperan que vuelva).

Estos errores se relacionan con el uso de una oración subordinada con forma verbal personal en lugar de infinitivo y viceversa. En ocasiones los aprendices tienen dificultades para construir este tipo de oración cuando la acción verbal se refiere al mismo sujeto. En lugar de utilizar el infinitivo, forman una subordinada encabezada por ‘que’ y seguida de un verbo en forma personal. Tan solo encontramos un caso en el que ocurre lo contrario (E131), con un uso erróneo del infinitivo para distintos sujetos.

– **Uso de indicativo por subjuntivo:**

Checos: C1: Es bueno que **despues* pueda volver a estos países y ellos me **alojan* (alojen). C3: Espero que **vamos* a practicar mucho (vayamos). C36: No puedo decir que **es* rencoresa (sea). Espero que **tendramos* (tengamos). C38: es muy importante que **es* franca (sea). C42: no le importa ***, que la comida no **es* tan apetitosa (sea). C120: Me gusta que en España **pueden* decidir (puedan). C125: no es de extrañar que después su comportamiento **es* así (sea). C166: Me parece que este paso causó que se **puede* respirar más libremente (pueda). C168: las relaciones bilaterales fueron restablecidas después de que la comunidad, presidida por España, **levantó* las sanciones (levantara).

Eslovacos: E12: Espero que mi decisión **fue* **bueno* (fuera). E14: espero que **una vez* **llega* **un día* **cuando* **viviré* (llegue). E50: su madre quiere que **estudia* bien (estudie). E53: es posible que solo yo **soy* muy sensible (sea). E86: **__* Qué maravilla que algo tan mínimo como yo **puedo* hacer algo tan bonito **__* (pueda). E120: nunca hemos visto que se le **movió* (moviera). E124: nunca nos dijo que **tuvimos* que pintar (tuviéramos). E171: Es normal ***, que de alguna forma un país **depende* del otro (dependa). E176: Me gustaría un trabajo que me **permite* viajar (permitiera). E188: El sindicato CGT temía ***, que Panrico **iba* a esconderse tras la crisis financiera, **pues* que en ese tiempo estaba presente (fuera).

Aquí hallamos ciertas dudas ante la elección del modo verbal, tanto en la oración principal como en la subordinada. Los errores de uso del indicativo por subjuntivo son más numerosos que los del apartado siguiente, que recoge el caso contrario. En los ejemplos comprobamos que los verbos que rigen el subjuntivo no utilizado son: ‘esperar que’ (C3, C36, E12, E14), ‘no importar que’ (C42), ‘gustar que’ (C120, E176), ‘causar que’ (C166), ‘querer que’ (E50) y ‘temer que’ (E188). Además, tenemos algunas construcciones que piden subjuntivo: ‘es bueno que’ (C1), ‘no puedo decir que’ (C36), ‘es muy importante que’ (C38), ‘no es de extrañar que’ (C125), ‘después de que’ (C168), ‘es posible que’ (E53), ‘qué maravilla que’ (E86), ‘nunca hemos visto que’ (E120), ‘nunca nos dijo que’ (E124) y ‘ser normal que’ (E171). De hecho, se trata de un conjunto de verbos y construcciones bastante usuales que suelen aparecer como ejemplos en las gramáticas para presentar las matrices que se combinan con el uso del subjuntivo (Alonso Raya *et al.*, 2005: 157–172). Por lo tanto, conectamos este error con los usos generales del subjuntivo en español, no solo con la formación de subordinadas sustantivas, quizás por una generalización de la forma fuerte, que es la del indicativo.

– **Uso de subjuntivo por indicativo:**

Checos: C10: Supongo que este curso me **ayude* (ayudará). C54: creo que **pueda* gustar (puede). C134: sabíamos que si se **enfadara* **__* sería muy estricta (enfadaba). C169: El problema es que todavía no **ha* decidido **que* **haga* (he decidido qué haré).

Eslovacos: E55: Creo que **cada uno *conozca* esta serie (todos conocen). E81: creo que el diseño de África **pueda* ser muy interesante (puede). E125: la disciplina **se* difiere en los niveles escolares **___* pero me parece que **se *difiera* también en muchas otras cosas (difiere). E144: hace muchas referencias a cosas crueles ***, que la gente de hoy no **pueda* ni imaginar (puede). E173: La cuestión principal de esta situación tan delicada es si las relaciones políticas entre los dos lados **vayan* mejorando (van). E174: Hace pocos años todavía no sabía ***, **que *quisiera* hacer (quería). E175: pienso que un buen jefe siempre se **sienta *compasible* (siente).

Tal y como hemos comentado, el número de errores por un uso del subjuntivo es menor en comparación con el apartado anterior. Si atendemos a los ejemplos, es posible rastrear algunas estrategias, como la analogía o, incluso, la hipercorrección. Por ejemplo, destacamos el uso incorrecto del subjuntivo con verbos como ‘saber que’ (C134), ‘decidir que’ (C169), ‘creer que’ (E55, E81), ‘parecer que’ (E125) o ‘pensar que’ (E175), entre otros (E144, E173, E174), por confundir el uso que requieren cuando se trata de una oración negativa: ‘creo que puede gustar’ – ‘no creo que pueda gustar’ (C54). Otro caso es el del verbo ‘suponer’, cuyo significado de duda se puede haber asimilado fácilmente al uso del subjuntivo (C10).

6.2.5.2.1.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las subordinadas sustantivas

Después de analizar y comentar los errores relacionados con las subordinadas sustantivas, llegamos a la conclusión de que desde el punto de vista comunicativo estos son poco distorsionantes y fáciles de reparar en su corrección. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en la concordancia verbal. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Concordancia verbal. 2-. Omisión del enlace. 3-. Enlace sobrante. 4-. Elección errónea del enlace.

Así, las principales dificultades recaen en los aspectos relacionados con la concordancia verbal (31,50 % en aprendices checos y 61,65 % en aprendices eslovacos), tanto en la elección del modo como en la de los tiempos. Apreciamos cierta vacilación en las elecciones de los aprendices, que suelen optar por las formas menos marcadas y más utilizadas: el indicativo, los infinitivos y el presente. Aun así, aunque en menor proporción, también encontramos algunos errores contrarios, posiblemente por una estrategia de hipercorrección, que lleva a escoger la forma más difícil cuando no es necesaria. Los errores relacionados con la omisión (1,37 % y 2,75 %, respectivamente) o el uso innecesario de los nexos (2,75 % y 0 %) son muy escasos, llegando a no producirse ningún error cuando se trata de su elección. Por lo tanto, es necesario concentrar el trabajo y el tratamiento de los errores en los aspectos de la concordancia verbal.

6.2.5.2.2 Subordinadas adjetivas

Las subordinadas adjetivas presentan una serie de dificultades que se repiten en los aprendices checos y eslovacos, tal y como exploramos en su momento con el análisis de su expresión escrita (Rodríguez García, 2018: 85–99). Estas oraciones desempeñan la función de adyacente adjetivo en el sintagma nominal, por lo que el uso y la elección de las formas pronominales es tan importante. De hecho, uno de los errores más comunes de los aprendices es la elección del nexo correcto, dado que en español contamos con varias posibilidades a escoger entre pronombres y adverbios relativos, en función del antecedente de la oración y del significado especificativo o explicativo de la subordinada. Además, los aprendices se encuentran de nuevo con la dificultad añadida de la alternancia de los modos indicativo o subjuntivo; fenómeno que aparece en todas las subordinadas en español y que opone aspectos como el sentido de ‘existente - no existente’ o ‘conocido - no conocido’, por citar algunos. Asimismo, otra cuestión a tener en cuenta es la diferencia semántica entre subordinadas adjetivas con función especificativa y explicativa, no solo desde el punto de vista de su construcción sintáctica a partir de los nexos adecuados, sino también siguiendo ciertas normas de puntuación con las comas.

El número total de errores en oraciones subordinadas adjetivas asciende a 87: 44 en aprendices checos y 43 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes para cada tipo de idiosincrasia a partir de la cifra global de errores sobre las subordinadas adjetivas:

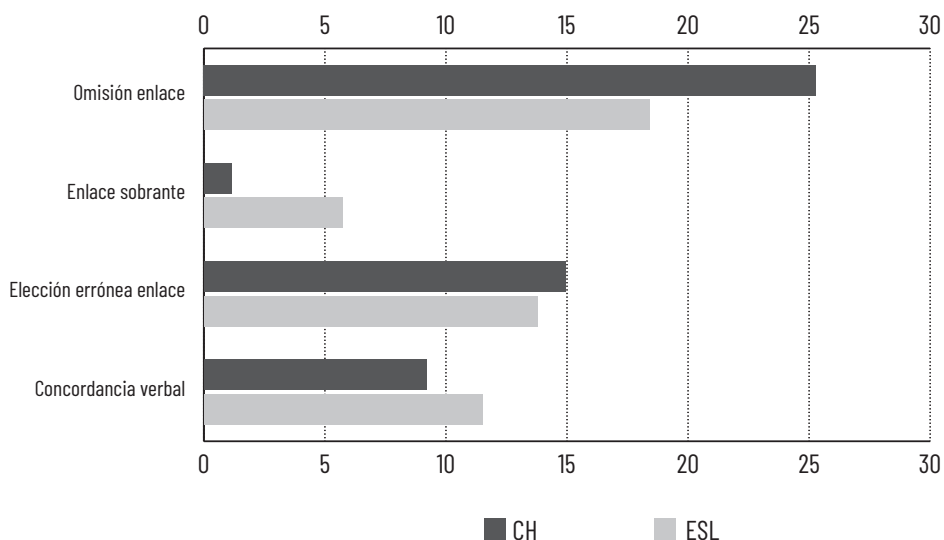


Gráfico 24: Errores de subordinadas adjetivas.

6.2.5.2.2.1 Omisión del enlace o enlace sobrante

En este apartado recogemos los errores relacionados con la ausencia del enlace o de alguna de sus partes, además de su uso innecesario.

— Omisión del enlace o de alguna de sus partes:

Checos: C7: *___ *___ Me parece más difícil *___ (Lo que me parece más difícil es). C9: *___ *___ Me parece más difícil *___ entender (Lo que me parece más difícil es). C11: *___ *___ Más difícil me parece *___ la gramática española (Lo que me parece más difícil es). C40: Es conocido como **la* persona introvertida *___ *___ que no es según mi opinión **el carácter* negativo (lo). C50: un chico muy guapo [...] *___ *___ le **gustan* los símbolos (al que). C82: una escultura ecuestre que en la plaza **destaca*, *___ se **reune* toda la gente (donde). C115: Fue una intervención **ambulante* en *___ que un médico extirpó (en la que). C147: son los que sobreviven *___ que tienen que enfrentar las consecuencias (los que). C175: Se dice que los profesores no cobran un buen salario *___ *___ que veo como una desventaja (lo que). C191: los alimentos que comemos y de *___ que obtenemos nuestra energía (de los que).

Eslovacos: E1: Lo *___ **más difícil* me parece *___ (que). E14: *___ *___ Me parece más difícil *___ el **subjuntiv* **de gramática* (Lo que me parece más difícil de gramática es). E27: depende de las personas con *___ cuales voy a pasar las vacaciones (las). E40: Tiene el pelo rubio y muy largo *___ *___ que yo siempre **adoro* (lo que). E51: A pesar de saber que **lo* era la enfermedad *___ que causó el ataque (lo que). E58: Tengo televisión, *___ cual no uso (la). E63: en la montaña **a* desde *___ cual podrían observar (desde la cual). E69: disfrutar de la vista *___ *___ que este lugar dispone (de la que). E71: un pico llamado Volovec, *___ se sitúa en (que). E72: no hay ruido en la calle, *___ que es mucho mejor que en el internado (lo).

En este apartado recogemos aquellos errores por una omisión del enlace correspondiente (C50, C82, E71). Asimismo, consideramos la ausencia de algunas partes de los nexos complejos, formados por una combinación de preposiciones y artículos. De hecho, el resto de los errores encontrados responden a esta problemática, quizás por una estrategia de simplificación. Además, destacamos la dificultad para formar las subordinadas de relativo sustantivadas encabezadas por ‘lo que’, probablemente por no tener un antecedente explícito (C7, C9, C11, E1, E14). Así, la omisión recae más en alguna de las partes de las locuciones conjuntivas que en los nexos propiamente dichos.

— Enlace sobrante o uso innecesario de alguna de sus partes:

Checos: C76: de nuestra capital *___ Praga *___ que **cual* también (X).

6 Errores morfosintácticos

Eslovacos: E47: cosas **que* gracias a las que toda la gente **supiera* la verdad (X). E114: me enteré de una beca **la* que los estudiantes del instituto podían pedir y **la* que al final me concedieron (X/X). E115: la única cosa **la* que en estas situaciones ayuda es una bofetada (X). E129: no les gusta la vida **la* que viven (X).

Comprobamos que el enlace, o alguna de sus partes, sobra. En comparación con el apartado anterior, los errores por enlace sobrante o por el uso innecesario de los artículos en combinación con el nexos son muy pocos. Estos errores pueden deberse a un despiste, a la reestructuración de la idea o a la confusión con otros nexos que sí requieren la presencia del artículo.

6.2.5.2.2 Elección errónea del enlace

La elección errónea del enlace es otro de los errores que se dan entre los aprendices checos y eslovacos. La variedad de los ejemplos muestra que existen tantos errores como tipos de enlaces para las subordinadas adjetivas:

– Uso de ‘cual’ por ‘que’:

Checos: C2: tengo doplňkový seminář **___* **cual* es **cómo* un **bonus* **por* Jazykový seminář (que).

Eslovacos: E70: fotos con amigos y de lugares **cuales* hemos visitado (que). E106: los alumnos **cuales* **obtuvieron* el título de Graduado en Educación Secundaria pueden complementar su educación (que).

Encontramos algunas confusiones entre ‘cual’ y ‘que’ en subordinadas adjetivas especificativas. En las oraciones de los aprendices el uso de ‘cual’ es incorrecto, no solo por su aparición en este tipo de subordinadas, sino también por haberlo utilizado sin artículo.

– Uso de ‘el que’ por ‘el cual’:

Checos: C69: hay una mesita de noche (la **que* a veces sirve también como **una* mesa de café) (la cual). [...] cuando hay mucha gente en nuestra pequeña habitación, la **que* tiene algunas particularidades (la cual). C76: como Becherovka **___* **la* **que* ya es muy **conocida* en toda **la* Europa (el cual). C117: cortando el médico primero la uña con **___* tijeras en tres partes **___* las **que* luego empezó a quitar (las cuales).

Eslovacos: No hay ejemplos.

Este tipo de error aparece únicamente en las redacciones de aprendices checos. Además del uso incorrecto del nexos, también destacamos la ausencia de las comas necesarias en las subordinadas explicativas.

– **Uso de ‘de los que’ por de ‘de los cuales’:**

Checos: C150: volvió a participar en las demás manifestaciones *___ al final de las **que* cayó el régimen comunista (de las cuales).

Eslovacos: E112: enseñaba biología y química *___ de las **que* la biología me gustaba mucho más (de las cuales).

A diferencia del error del apartado anterior, aquí el nexos también va acompañado de la preposición ‘de’.

– **Uso de ‘quien’ por ‘que’ en subordinadas adjetivas especificativas:**

Checos: C50: Peter van Houten, escritor estadounidense **quien* vive en Holanda (que). [...] un chico muy guapo **quien* había **sobrevivido* (que). C125: el incidente con los alumnos **quienes* dieron a su profesora un laxativo (que). C143: hubo alguien entre ellos de un corazón de oro **quien* le devolvió la cesta llena de latas de leche, galletas y **quien* hasta **unos dólares* depositó **allí* (que/que).

Eslovacos: E20: y **cada* uno **quién* lee sus libros puede aprender (todos los que). E48: esperando a alguien **quien* **la* **pide* su mano (que). E51: es un jefe de cocina *, **quién* trabaja (que).

Este error es característico de aquellas subordinadas especificativas sin preposición que tienen un antecedente de persona y que, por una serie de restricciones sintácticas, no pueden llevar ‘quien’ como enlace. A partir de nuestra experiencia docente, este es uno de los errores más comunes en la expresión oral y escrita de aprendices checos y eslovacos, aunque también se recogen casos en aprendices de otras lenguas⁹⁷ (Gutiérrez Araus, 2007: 230).

– **Uso de ‘cuando’ por ‘en (el) que’:**

Checos: C48: Ella **tocaba* hasta el punto **cuando* sus padres se divorcian (en el que).

Eslovacos: E14: espero que **una* vez **llega* **un* día **cuando* **viviré* (el día en que viva).

97 Gutiérrez Araus (*ibid.*) menciona: “Es importante tener en cuenta un error habitual entre hablantes de inglés: al querer asemejarlo al pronombre “who”, suelen poner *quien* como relativo en especificativas”. Por lo tanto, no se trata de un error exclusivo de aprendices eslavos; más bien, se engloba en aquellos errores universales de aprendizaje por interferencia de la LM.

Si bien las gramáticas suelen dedicar un apartado a los adverbios relativos que funcionan como nexos de las subordinadas adjetivas, consideramos el uso de ‘cuando’ en estos ejemplos como un error por interferencia de las LM. Los usos en checo de *když* o *až* y en eslovaco de *tedy* se pueden percibir como equivalentes a ‘cuando’ en español.

– Uso de ‘donde’ por ‘en (el) que’:

Checos: C48: una familia **donde* los padres (en la que).

Eslovacos: E105: era muy difícil pasar los **exámenes* del último trimestre, **donde* **entró* todo **el material* del año (en los que). E148: Teniendo en cuenta que vivimos en el siglo XXI, en una época **donde* la tecnología moderna progresa.

En el caso de ‘donde’, otro adverbio relativo, y al igual que en el apartado anterior, es posible rastrear la interferencia de las LM con el uso del adverbio *kde*.

– Uso de ‘que’ por ‘cuyo’:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E83: va a empezar una exposición de Alex Katz *___ un artista estadounidense **que* se llama Aquí y ahora (cuya obra). E157: en una ciudad pequeña de Eslovaquia **que* ya no recuerdo **su* nombre (cuyo nombre).

Las dificultades para usar ‘cuyo’ aparecen solamente en los textos de los aprendices eslovacos, con dos ejemplos. Esto no significa que los aprendices checos dominen completamente el uso de este enlace, ya que, en ocasiones, la ausencia de un error se da por una estrategia de evasión. Los errores encontrados dejan entrever los problemas para reestructurar la oración con un enlace que tiene un significado de posesión, por lo que el resultado es el uso innecesario del nexo ‘que’ y la aparición redundante de algunos sintagmas nominales. Incluso, en E157, encontramos el fenómeno del quesuísmo, que consiste en usar el nexo ‘que’ acompañado del posesivo ‘su’, combinación posible en la lengua hablada.

– Otros:

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E58: **Eso* que más me gusta en mi cuarto (Lo que).

Por último, ofrecemos un único caso de uso erróneo de un demostrativo en una subordinada adjetiva sustantivada. Sirve como muestra, una vez más, de las dificultades para formar este tipo de oración encabezada por ‘lo que’.

6.2.5.2.2.3 Concordancia verbal

En este apartado recopilamos los fallos de concordancia temporal entre la oración subordinada y su principal. A excepción de un caso, todos los errores recaen en el modo verbal escogido para formar la subordinada.

– **Uso de indicativo en la subordinada por subjuntivo:**

Checos: C3: quiero **mejorarme* en esta lengua para poder visitar **un* lugar en que se **habla* español (hable). C54: Es difícil elegir sólo una película que me **gusta* y **es* mi favorita (guste/sea). C55: aislado del mundo **___* **___* que había causado que el gerente **pasado* **mató* a (matara). C71: no tenemos otro cuarto donde **podemos* colocarla (podamos).

Eslovacos: E14: espero que **una* vez **llega* **un* día **cuando* **viviré* (el día en que viva). E33: Lo mejor es viajar a **un* lugar donde **hay* montañas (haya). E48: esperando a alguien **quien* **la* **pide* su mano (pida). E71: Si la persona quiere vivir algo que le **hace* correr la sangre más rápido (haga). E163: Él quiere una verdadera autonomía que no **pretende* encubrir (pretenda). E196: sería una buena posibilidad laboral para la gente, si **habría* una asociación que **abarcaba* todas las esferas (abarcara).

En estos ejemplos es necesario el uso del subjuntivo en la proposición subordinada, debido a que tenemos antecedentes que son desconocidos, inexistentes o inespecíficos.

– **Uso de subjuntivo en la subordinada por indicativo:**

Checos: C89: Lo que **llame* mi atención **más* **sea* Puppy (llama/es). C95: **Unos* problemas me causaría la gente que **haga* músculos porque (hace).

Eslovacos: E47: la única cosa que **la* **alegre* es la clase **del* arte (alegra). [...] cosas **que* gracias a las que toda la gente **supiera* la verdad (supo). E55: la gente que no la haya visto, **tenga* que hacerlo lo antes posible (tiene). E111: Hay algunas facultades y carreras en las que los estudios duran 5 o 6 años y el título que uno **obtenga* después (obtiene).

Estos errores afectan al uso del subjuntivo en la subordinada. La situación contraria al apartado anterior es la ausencia del indicativo, ya que el antecedente se presenta como conocido, existente o específico. Tan solo contamos con un único caso de uso incorrecto del subjuntivo en la oración principal (E55), tal vez por una estrategia de hipercorrección.

6.2.5.2.2.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las subordinadas adjetivas

Después de analizar y comentar los errores relacionados con las subordinadas adjetivas, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias, al igual que con las subordinadas sustantivas, no suponen un gran obstáculo a la hora de transmitir el mensaje. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en la omisión del enlace. Así, a partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de errores de más a menos problemáticos: 1-. Omisión del enlace. 2-. Elección errónea del enlace. 3-. Concordancia verbal. 4-. Enlace sobrante.

A partir del análisis, observamos que los principales problemas se relacionan con los enlaces y, en menor proporción, con la concordancia verbal. Por un lado, comprobamos que, cuando la subordinada se forma a partir de un nexo complejo, el error más habitual es la omisión de alguna de sus partes (25,28 % en aprendices checos y 18,40 % en aprendices eslovacos), sobre todo en el caso del relativo neutro ‘lo que’, sin olvidar algunos casos de ausencia del pronombre simple ‘que’. Además, también encontramos errores por un uso redundante del pronombre o de alguna de sus partes, aunque en menor proporción.

Por otro lado, los errores que afectan a la elección del nexos (14,95 % y 13,79 %, respectivamente) y al uso innecesario del nexos (1,14 % y 5,74 %) guardan relación con las hipótesis que realizan los aprendices en cuanto a sus usos. La realidad es que, en comparación con el checo y el eslovaco, el español ofrece múltiples opciones de nexos, tanto simples como complejos, con la característica de que no siempre se pueden intercambiar en todos los contextos. De hecho, el rango de posibilidades que ofrece el español puede desarrollar en los aprendices una variedad de intuiciones relacionadas con la falta de consistencia en el uso de una regla concreta en la L2, con la consecuencia de que se genere un área de permeabilidad⁹⁸ (Muñoz-Liceras, 1986b; Baralo, 1999). En cuanto a los errores por concordancia verbal (9,20 % y 11,50 %, respectivamente), estos son más escasos en comparación con las subordinadas sustantivas. Es un dato a tener en cuenta, ya que las gramáticas pedagógicas dirigidas a aprendices de español suelen insistir en este aspecto en los capítulos dedicados a este tema. En cambio, al menos según nuestros datos, no parece que los estudiantes tengan especiales dificultades con este aspecto en las subordinadas adjetivas.

Por último, a pesar de la variedad de los errores encontrados, consideramos que la dificultad básica que provoca muchos de estos errores es la falta de distinción entre oraciones explicativas y especificativas. Es necesario que los aprendices entiendan las diferencias de significado, ya que estas conllevan una serie de restricciones sintácticas que afectan a la elección de los nexos adecuados, así como a las normas de puntuación relacionadas con el uso de las comas en las subordinadas explicativas.

98 Muñoz-Liceras (*ibid.*) alude a este fenómeno en su investigación sobre la gramática no nativa de aprendices anglófonos. En el apartado sobre las oraciones de relativo, una de las conclusiones a las que llega es que la obligatoriedad del enlace ‘que’ no se fija como parámetro unívoco en la gramática no nativa, con la consecuente área de permeabilidad que se puede generar. Asimismo, remitimos a Baralo (*ibid.*) para ampliar este concepto.

6.2.5.2.3 Subordinadas circunstanciales

El último grupo de oraciones subordinadas que analizamos son las circunstanciales o también llamadas adverbiales. Dentro de este grupo encontramos varios tipos, por lo que las vamos a dividir en dos categorías principales: propias, que incluyen temporales y modales⁹⁹, e impropias, que engloban finales, causales, consecutivas, condicionales, concesivas y comparativas.

Las subordinadas consideradas propias son aquellas que pueden sustituirse por un adverbio de tiempo o de modo. Desde el punto de vista del significado, estas oraciones sirven para expresar las circunstancias más básicas de la comunicación, como las relaciones temporales en la narración o el modo de llevar a cabo la acción verbal. En cambio, las subordinadas impropias no son sustituibles por un adverbio debido, entre otros motivos, a la variedad de funciones comunicativas que desempeñan. Estas oraciones exigen un desarrollo cognitivo más complejo que con las propias, ya que sirven para expresar ciertas relaciones lógicas que se dan entre la oración principal y la subordinada: las causas de un hecho o las consecuencias, las condiciones bajo las que se produce tal hecho, la finalidad, la comparación de un hecho con otro, incluso las concesiones o contradicciones de una realidad respecto a otra. En cualquier caso, tanto si los aprendices se enfrentan a las subordinadas consideradas propias como a las impropias, es necesario que aprendan cuáles son los diferentes nexos que pueden utilizar para formarlas, sus características semánticas, así como la elección del modo verbal exigido por las proposiciones.

El número total de errores en oraciones subordinadas circunstanciales asciende a 124: 56 en aprendices checos y 68 en aprendices eslovacos. En el siguiente gráfico aportamos los porcentajes de errores según cada tipo de subordinada:

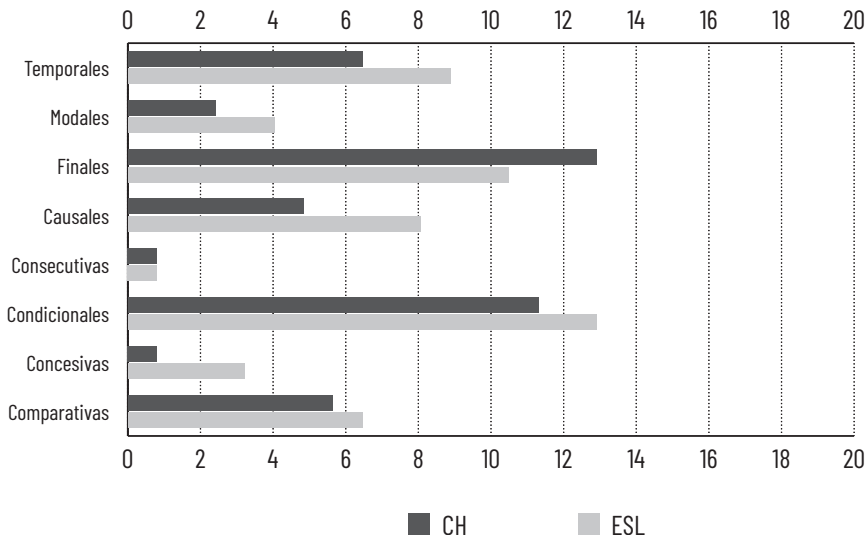


Gráfico 25: Errores de subordinadas circunstanciales (tipo).

⁹⁹ En el análisis de las redacciones no hemos encontrado ningún error que afecte a las subordinadas adverbiales de lugar, por lo que las dejamos fuera de esta clasificación.

6 Errores morfosintácticos

Asimismo, también aportamos los porcentajes para cada tipo de idiosincrasia a partir de la cifra global de errores sobre las subordinadas circunstanciales:

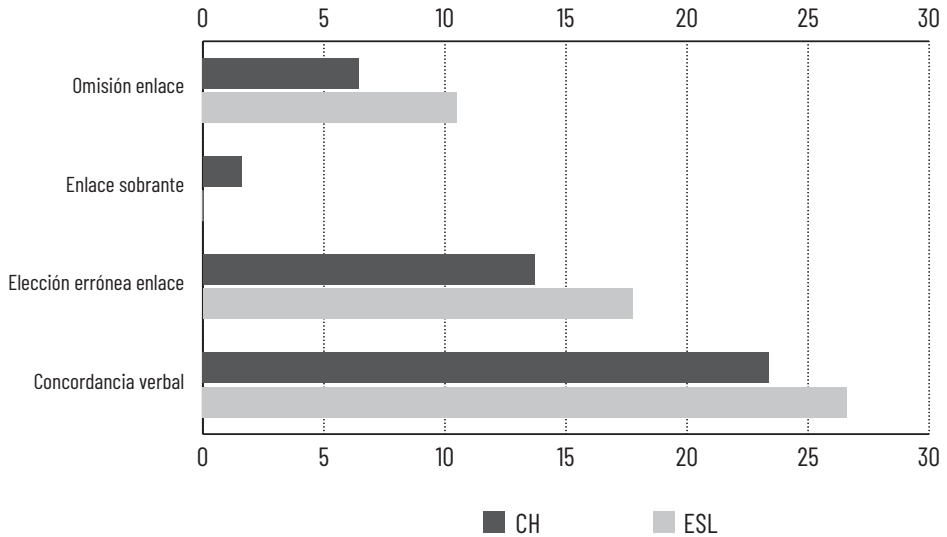


Gráfico 26: Errores de subordinadas circunstanciales.

6.2.5.2.3.1 Omisión del enlace o enlace sobrante

En este apartado recogemos los errores relacionados con la ausencia del enlace o con un uso innecesario. Clasificamos los errores a partir del tipo de subordinada.

TEMPORALES

Checos: C71: * ___ Casi un año * ___ vivo con mi novio (Hace casi un año que).

Eslovacos: E4: me gustaba desde * ___ **fue* pequeña (que). E19: No he estado en el mar desde * ___ **tuve* 13 años (que).

En las subordinadas temporales solo encontramos algunos errores escasos por omisión del enlace.

MODALES

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E48: sin * ___ Víctor se **lo* **dio* cuenta (que).

En las subordinadas modales tan solo contamos con un error por omisión del enlace.

FINALES

Checos: C4: Creo que no tengo **muchas* problemas **___* comprender (para). C49: a una mujer a la que convence **___* que se haga pasar por su madre (para). C95: Limpiaría los ventrículos **___* que **sepan* convertir la sangre (para). [...] tendría que animar este órgano **___* que lo **aguante* (para).

Eslovacos: E90: Haciendo esfuerzos **___* que cada **una* de las **memorias* agradables se conserve (para). E118: cuando nos reunimos **le* avisamos **___* que nos acompañe (para). E131: sus padres **le* **expectan* volver a Valencia, **___* terminar sus estudios (para).

En las subordinadas finales solo detectamos errores por la omisión del enlace ‘para’.

CAUSALES

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E83: No solo porque me interesa este tema **___* sino también **___* me gusta el estilo (porque).

En las oraciones causales tenemos la omisión del enlace en un solo caso con un aprendiz eslovaco.

CONSECUTIVAS

Checos: C1: Me gusta **___* español porque **que* tiene una melodía bonita (X).

Eslovacos: No hay ejemplos.

En las oraciones consecutivas aparece un único error en la redacción de un aprendiz checo, aunque esta vez por enlace sobrante.

CONDICIONALES

Checos: C151: podían atravesar el puente siempre y cuando **que* **compran* la bolsita (X).

Eslovacos: E191: por gastos mucho más bajos ***, que **___* **lo* **produjeran* las empresas eslovacas (si).

En las oraciones condicionales se encuentran dos errores: uno por enlace sobrante en un aprendiz checo y otro por omisión del enlace en un aprendiz eslovaco.

6 Errores morfosintácticos

CONCESIVAS

Checos: C1: porque no hablo bien * ___ a pesar de * ___ estudié un año (que).

Eslovacos: No hay ejemplos.

En las oraciones concesivas tan solo encontramos un error por omisión del enlace en un aprendiz checo.

COMPARATIVAS

Checos: C16: Aún es muy **barrato*, * ___ que otros en Brno (más). C88: le gustará a mi madre * ___ como a mí (tanto).

Eslovacos: E70: el **pago* es más alto * ___ * ___ que uno **puedo* esperar (de lo). E113: tienen más asignaturas * ___ * ___ que deberían (de las). E115: es más complicado * ___ * ___ que parece (de lo). E144: nos hace confiar en **el* futuro mejor y más feliz *, * ___ * ___ que fue la guerra (de lo). E175: la realidad me parece mucho **más* peor * ___ * ___ que son las expectativas de la gente (de lo).

Las oraciones comparativas son las que más errores presentan en este apartado, siempre por la omisión del enlace o de alguna de sus partes. Estos errores aparecen en los dos grupos de LM en todos los cursos. En los aprendices checos tenemos dos errores por omisión de ‘más’ y ‘tanto’, mientras que en los aprendices eslovacos observamos la tendencia a que aparezca el enlace incompleto, sobre todo si este se forma con una ‘partícula + que’. El fallo consiste en utilizar únicamente la forma fuerte ‘que’ y omitir las preposiciones y los artículos que acompañan al enlace.

En general, los errores por omisión o uso innecesario del enlace son escasos en el conjunto del análisis, por lo que esta cuestión no supone un problema tan grande para los aprendices.

6.2.5.2.3.2 Elección errónea del enlace

La elección errónea del enlace es otro de los errores que se dan entre los aprendices checos y eslovacos. De nuevo, clasificamos los errores a partir del tipo de subordinada.

TEMPORALES

Checos: C9: Ya *, **Hace* tres años **cuando* **he empezado* con mis estudios **españoles* (que empecé). C73: hace mucho tiempo **cuando* escribí (que).

Eslovacos: E38: cada vez **cuando* **llego* a casa no olvido visitar **___* Ivana (que voy). E108: se dividen en los pequeños desde **___* seis hasta los diez años **___* **que* deben aprender los conocimientos básicos, y los mayores desde los diez/once hasta **os* catorce/quince, **dónde* se les añaden más asignaturas (cuando/cuando). E120: casi tres años desde **cuando* la vi (que).

La tendencia a utilizar ‘cuando’ en lugar de ‘que’ ya ha aparecido anteriormente con las subordinadas adjetivas. Este error, que se da tanto en aprendices checos como eslovacos, se puede deber a la interferencia de la LM, aunque su tendencia es que desaparezca. Asimismo, llama la atención el uso erróneo de ‘dónde’ (E108) para expresar un valor temporal.

MODALES

Checos: C38: somos **que* somos (como).

Eslovacos: E16: para saber este idioma como **que* **hablaría* **con* mi lengua materna (como si hablara). E77: Este autor está considerado **por* uno de los más revolucionarios (como).

En las oraciones modales de nuevo aparece la elección de la forma ‘que’, considerada como la más fuerte (C38), aunque también destacamos el intento de construir una subordinada algo más compleja a partir de ‘como si’ + imperfecto de subjuntivo (E16).

FINALES

Checos: C89: Pienso que es una buena idea **como* utilizar las plantas porque **causan* buen humor (para). C153: sumergirlos en agua [...] **a* que cojan (para). C174: debería dar consejos preguntando también por la opinión del que pida un consejo e intentando guiarlo **a* que llegue a la conclusión (para).

Eslovacos: E3: Quiero aprender muchas palabras **que no tengo* que poner **___* mi diccionario (para no tener). E91: me interesa mucho por su capacidad de ayudar a mi dueño **con* hablar lógicamente y racionalmente **___* y también **con* saber idiomas (para/para). E116: Un inspector que vino **a* estar en nuestra prueba (para). E127: los dos huyen un día **a* empezar **la* vida juntos (para).

Las oraciones finales también presentan algunos errores que afectan a la elección de los enlaces. En todos los errores los estudiantes escogen otro nexos en lugar de ‘para’, que es el que resultaría correcto y el más espontáneo para un hablante nativo de español en estos contextos. Las opciones que proponen los aprendices son ‘como’ + infinitivo (C89), ‘a’ (C152, C174, E116, E127), ‘que’ (E3) y ‘con’ (E91). A veces se puede dar un cruce entre estructuras posibles pero no intercambiables en todos los contextos, como

6 Errores morfosintácticos

‘venir a’ y ‘venir para’ + infinitivo. Por lo tanto, no es suficiente con proporcionar en clase una lista de nexos para cada tipo de subordinada; es necesario trabajar con ejemplos contextualizados para que los estudiantes aprendan las diferencias de uso y las posibles restricciones.

CAUSALES

Checos: C14: visitamos una exposición de perros organizada en el recinto ferial de la ciudad, **como* a los dos nos encantan los animales (ya que). C56: Mi serie preferida, o mejor una de mis preferidas, **como* soy aficionada **en* **___* series en general, es Juego de tronos (ya que). C97: no tiene sentido pegarme a los dientes de leche **___* **como* esos pueden **caer* **en* cada minuto (ya que). C113: si no **estuviera* sentada, me **desmayaría* (**como* el oído medio es el centro **de* equilibrio) (ya que). C137: Y **cuando* ya estamos hablando sobre ellos, **echémos* un vistazo a su relación (como).

Eslovacos: E1: Lo **___* **más difícil* me parece **___* trabajar con el tiempo, **como* tengo la combinación de dos lenguas (ya que). E8: es una ciudad no muy histórica **___* **así* que los edificios históricos fueron demolidos (ya que). E19: **Porque* **yo* vivo en las montañas en **Eslovaquia*, prefiero (Como). E30: Este fin de semana **estaba* enferma y **porque* pasé **mi fin de semana* en casa **y* estuve triste (como). E70: estoy feliz **que* tengo un lugar (porque). E141: **Siendo* que durante la Segunda Guerra Civil mi abuelo solo tenía 10 años y mi abuela 4 años, nadie de mi familia me pudo contar (Ya). E188: El sindicato CGT temía ***, que Panrico **iba* a esconderse tras la crisis financiera, **pues* que en ese tiempo estaba presente (puesto).

Estos errores en las oraciones causales también los reconocemos en la expresión oral de los alumnos, no solo en la escrita. El más habitual es el uso inadecuado de la conjunción ‘como’ en lugar de ‘ya que’ para aquellas subordinadas causales pospuestas, posiblemente por una falta de dominio de las restricciones de posición del nexo. Otras elecciones erróneas tienen que ver con los nexos ‘cuando’ (C137), ‘porque’ (E19, E30), ‘que’ (E70), un uso inadecuado de ‘así’ (E8) y de un gerundio (E141), además de la confusión ‘pues’ – ‘puesto que’ (E188).

CONSECUTIVAS

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: No hay ejemplos.

En cuanto a la elección errónea del enlace, las oraciones consecutivas analizadas no presentan ningún error.

CONDICIONALES

Checos: C115: **Cuando* no lo pasara * ___ tendría miedo (Si).

Eslovacos: No hay ejemplos.

En las oraciones condicionales solo aparece un error en un aprendiz checo por usar ‘cuando’ en lugar de ‘si’.

CONCESIVAS

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E144: podría estar enojado y reñir sobre todo lo que pasó, **pero* expresa sus opiniones y sentimientos con mucha tristeza pero también con humildad (sin embargo).

Las oraciones concesivas solo presentan un error en un aprendiz eslovaco debido al uso de ‘pero’ en lugar de ‘sin embargo’.

COMPARATIVAS

Checos: C42: es tan baja **que* yo (como). C45: un tono marrón más oscuro **del* de su pelo natural (que el). C47: Pienso que más **que* diez años (de). C84: Considero también muy interesante visitar el castillo Špilberk igual **como* la catedral (que). C161: porque este caso no es **lo* mismo **como* en Cataluña (el mismo que).

Eslovacos: E4: es más difícil para mí **como* * ___ inglés (que). E105: no es un fenómeno tan **diario* **que* en mi país (tan común como). E193: creo que la industria **de* juguete es tan importante **que*, por ejemplo, la industria de la ingeniería (como).

En estas oraciones los errores por elección del enlace afectan a las relaciones comparativas de superioridad y de igualdad. No hemos encontrado errores que afecten a las relaciones de inferioridad. En las comparativas de superioridad señalamos el error de usar ‘más... que’ seguido de un numeral (C47), posiblemente por interferencia de las LM de los aprendices y el nexa *než*. En cambio, es posible encontrar la opción contraria de un error por uso de ‘más... que’ en lugar de ‘más... de’ seguido de un sintagma (C45). Además, destacamos un uso erróneo de ‘como’ para expresar superioridad (E4). En cuanto a la comparación de igualdad, uno de los errores de elección del enlace se da en el uso de ‘tan... que’ en lugar de ‘tan... como’ (C42, E105, E193), quizás por analogía con ‘más/menos... que’. También, encontramos el uso de ‘como’ en combinación de ‘igual’ o ‘mismo’ (C84, C161), por una posible analogía con ‘tanto... como’.

6.2.5.2.3.3 Concordancia verbal

Los problemas de elección del tiempo y del modo verbal adecuados afectan a todos los tipos de subordinadas circunstanciales. Estos problemas se reflejan tanto en la elección del modo indicativo o subjuntivo, como en el uso de los tiempos verbales.

TEMPORALES

Checos: C52: después de que su esposa le **advirtió* (advirtiera). C55: se retira después de que Wendy le **corta* con un cuchillo (corte). C95: sería muy importante cuando alguien **tenga* **la* trombosis (tuviera). Una situación diferente **ocurría* cuando alguien **esté* enamorado (ocurriría/estuviera).

Eslovacos: E58: tengo televisión, **___* cual no uso mucho, sólo cuando **quiera* ver alguna película (quiero). E139: cuando **sería* mayor se casaría con ella (fuera). E141: cuando **vieron* un helicóptero **supieron* que su padre estaba en el trabajo (veían/sabían). E151: Cuando era pequeña, [...] **fuimos* a la iglesia con mi madre (iba).

Los problemas de concordancia verbal presentes en las subordinadas temporales siguen dos tendencias generales. La primera es aquella en la que se respeta el modo verbal necesario, pero resulta errónea en la elección de los tiempos. La segunda es aquella en la que la elección de los tiempos es correcta desde el punto de vista discursivo, pero presenta errores en la selección del modo verbal.

En los aprendices checos aparecen cinco errores repartidos entre los tres cursos. En C52 y C55 se utiliza de forma errónea el indicativo en lugar del subjuntivo, por no haber tenido en cuenta el significado de posterioridad de la acción con la locución conjuntiva ‘después de que’. En cambio, en C95 la elección del modo subjuntivo es correcta, aunque los errores se dan en los tiempos. Si tenemos en cuenta que el verbo de la oración principal es, o debería ser, condicional, entonces es necesario utilizar el imperfecto de subjuntivo. En los aprendices eslovacos también encontramos cinco errores repartidos entre los tres cursos. En los ejemplos aparece un uso erróneo del subjuntivo en lugar del indicativo en E58, quizás por una estrategia de hipercorrección. En E139 tenemos un uso erróneo del condicional en lugar del imperfecto de subjuntivo. Los otros errores, E141 y E151, son ejemplos de una elección errónea de los tiempos de pasado dentro del modo verbal adecuado.

Por lo tanto, la clave de la concordancia verbal en las subordinadas temporales está en el verbo de la oración principal, que será el punto de referencia para escoger indicativo o subjuntivo, además de los tiempos adecuados. A partir de la temporalidad del verbo principal, los aprendices deben tener claro el tipo de relación temporal que se establece: simultaneidad, anterioridad o posterioridad. Además, deben entender el uso de las distintas conjunciones y locuciones conjuntivas, ya que también dan las pistas necesarias para escoger el modo verbal adecuado.

MODALES

Checos: C70: El que no prueba el solomillo a la crema *___ como si no **visite* la República **checa* (hubiera visitado). C162: no debemos entender esta iniciativa de manera que **quiere* deponer a Morales (quiera).

Eslovacos: E16: para saber este idioma como **que *hablaría *con* mi lengua materna (como si hablara). E48: se han comprometido sin *___ Víctor se **lo *dio* cuenta (diera).

Los errores por concordancia verbal en las subordinadas modales son escasos. En C70 el nexos 'como si' es mitad modal, mitad condicional, por lo que la elección del subjuntivo es correcta, aunque el fallo recae en el tiempo verbal. En C162 es necesario el subjuntivo, ya que se trata de un hecho futuro no experimentado. En E16 de nuevo aparece el nexos 'como si', aunque con un error en la segunda parte de la locución conjuntiva. Además, el uso del indicativo también resulta incorrecto, igual que en E48.

FINALES

Checos: C38: [el pelo] siempre *___ lo plancha para **que lo tenga* liso (tenerlo). C86: Para **disfrutemos* una cerveza única y típica les llevaría a Pilsner (disfrutar). C95: Me gustaría ser un organismo pequeño que **limpie *la* corazón para que **funcione* bien (limpiara/funcionara). Sería un globo verde **fosfórico* para que a mí **me* todos **vean* bien (me vieran). Limpiaría los ventrículos *___ que **sepan* convertir la sangre (supieran). [...] tendría que animar este órgano *___ que lo **aguante* (aguantara). C97: es bueno estar cerca de la raíz para que el dolor **afecta* además de los dientes *___ también a la encía (afecte). C117: puso un esparadrapo especial en la lesión para que **deje* de sangrar (dejara).

Eslovacos: E3: Quiero aprender muchas palabras **que no tengo* que poner *___ mi diccionario (para no tener). E6: decidí ir a estudiar esta carrera, para **que mis conocimientos se profundicen* más (profundizar mis conocimientos). E61: he preparado una guía para vosotros para **orientarse* (que os orientéis). E99: todo el tiempo **estaba* hablando conmigo para **no concentrarme *a* su trabajo (para que no me concentrara en). E161: Fue convocado un plebiscito para que la gente **vote* (votara).

Los errores por concordancia verbal en las oraciones finales son los más numerosos de este apartado, junto a los de las oraciones condicionales. La expresión de la finalidad resulta problemática para los estudiantes, no solo por la elección de los nexos, sino también por la formación de los predicados verbales con una forma personal o con un infinitivo, además de la elección del modo verbal adecuado. Como característica general, estas oraciones requieren subjuntivo, si el verbo va en forma personal, dado que la finalidad o el objetivo de la acción se orientan hacia el futuro.

En los aprendices checos encontramos dos errores por el uso de una forma personal frente al infinitivo (C38, C86), así como un error por la elección del indicativo frente al

6 Errores morfosintácticos

subjuntivo (C97). El resto de ejemplos respetan el uso adecuado del modo subjuntivo, aunque presentan errores en los tiempos verbales (C95, C117). De nuevo, es necesario entender las relaciones de concordancia que se establecen a partir del tiempo verbal de la oración principal. En los aprendices eslovacos aparecen errores similares a los ya comentados. Tenemos el uso de una forma verbal personal en lugar del infinitivo (E3, E6), además del caso contrario, con el uso erróneo del infinitivo (E61, E99). Por último, encontramos un ejemplo de elección correcta del modo subjuntivo, aunque con un fallo en el tiempo verbal (E161).

CAUSALES

Checos: C141: como los dos no estaban casados, fingieron que **son* hermanos (eran).

Eslovacos: E189: [2007] Despidieron **___* 44 personas de la empresa que según el sindicato CGT sobran y **exigen* el cumplimiento del convenio **___* ya que la empresa **ha reducido* **___* 0,6% del salario (exigieron/había reducido).

Los errores por concordancia verbal en oraciones causales son escasos en el conjunto del análisis. En C141 la elección del modo es correcta, por lo que el error está en el uso del presente para una situación pasada. Lo mismo ocurre en E189 con la elección de los tiempos, ya que es necesario el uso del pluscuamperfecto para una acción pasada anterior a otra. El modo verbal, en este caso, también es el adecuado.

CONSECUTIVAS

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E90: Si fuera tan pequeñita que **podría* estar en algún lugar dentro del cuerpo humano **___* elegiría el cerebro (pudiera).

En las oraciones consecutivas tan solo contamos con un error en un aprendiz eslovaco. Comprobamos que el uso del condicional es erróneo, ya que en la subordinada es necesario el imperfecto de subjuntivo.

CONDICIONALES

Checos: C89: me parece peligrosa por ejemplo en el caso **___* que un niño **está* corriendo (esté). C92: si **sea* posible, **voy* con **el* guía (fuera/iría). C100: la significación del cerebro consiste en su función, puesto que si no **marcha*, aunque otros órganos sí, se **trata* de **la* muerte clínica (marchara/trataría). C106: Quisiera decir también que **en* estos días estoy bastante resfriada y tengo la nariz taponada todo el tiempo, por si **tenga* algo que ver (tuviera). C113: si no **estuviera* sentada, me **desmayaría* (hubiera estado/habría desmayado). C141: Si mi abuela no **tuviera* que abandonar su país natal durante

la Guerra Civil Griega, hoy probablemente viviríamos en Grecia (hubiera tenido). C148: si nunca **ingresó* en el Partido, la situación **podía ser* mejor (hubiera ingresado/podría haber sido). C151: podían atravesar el puente siempre y cuando **que *compran* la bolsita (compraran).

Eslovacos: E40: También teníamos el mismo trabajo y si **pudieramos* salir, siempre **salimos* (podíamos/salíamos). E78: si **podría*, iría allí (pudiera). E117: si es la primera clase del semestre puede que **asisten* (asistan). Pero si viene un profesor sin ninguna presentación, solamente habla para sí mismo y nadie lo **entienda*, no hay por qué sorprenderse (entiende). [...] me sentiría bastante incómoda, si durante mi presentación **___* grupos de estudiantes se **van* (fueran). E140: tenían que dar una patada a una puerta y entrar si no **quisieron* pasar (querían). E156: si los gitanos se **comportarían* bien, [...] no **padecían *de *los* problemas (comportaran/padecerían). E164: Si se **apruebe* el Referendo (aprueba). E178: Pienso que no **sería* mal si el jefe **saldría* a tomar una cerveza (saliera). E197: Si yo **podría* escoger (pudiera).

Los errores de concordancia verbal en oraciones condicionales son los más numerosos de este apartado, junto a los de las oraciones finales, tal y como hemos comentado anteriormente. En el caso del nexa 'si', la particularidad de esta conjunción es que puede combinarse con formas del indicativo y del subjuntivo. Además, si introduce subordinadas en este último modo, el verbo no puede ir ni en presente de subjuntivo, ni en perfecto de subjuntivo, por lo que las posibilidades de que los aprendices cometan errores se multiplican (C92, C106, E164).

Otra cuestión es la formación de estas subordinadas con el condicional simple y el imperfecto de subjuntivo, y el condicional compuesto y el pluscuamperfecto de subjuntivo, respectivamente. Es bastante común que los aprendices se confundan en la combinación de estos tiempos, especialmente a partir de la posición en la oración, ya que la tendencia es usar de forma incorrecta el condicional al combinarlo con 'si' en la prótasis (E78, E156, E178, E197). El resto de errores se dan por una elección de los tiempos que no corresponde desde el punto de vista discursivo (C100, C113, C141, C148, C151, E40). Aun así, también encontramos algunos errores que afectan solamente al modo (C89), o bien, a la elección del modo y de los tiempos de forma simultánea (C148, E117, E140).

CONCESIVAS

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: E122: siempre nos trataban como si fuéramos amigos **___* aunque algunas veces nos **han puesto* malas notas (pusieran). E125: aunque los profesores **tratarían* de ser los mejores del mundo, los alumnos o los estudiantes **les *van a desobedecer* (trataran/desobedecerían).

6 Errores morfosintácticos

Los errores por concordancia verbal en oraciones concesivas son escasos. Al igual que en otros tipos de subordinadas, los nexos concesivos también posibilitan tanto el uso del modo indicativo, como del subjuntivo. En E122 falla el tiempo y el modo verbal, ya que entendemos que la intención del aprendiz es solo plantear la concesión, por lo que necesita el subjuntivo 'pusieran'. El uso del indicativo se reservaría para informar de algo del presente o para enfatizarlo. En E125 los errores afectan a la confusión entre el condicional y otros tiempos, como el imperfecto de subjuntivo.

COMPARATIVAS

Checos: No hay ejemplos.

Eslovacos: No hay ejemplos.

Las oraciones comparativas de las redacciones analizadas no presentan errores relacionados con la concordancia verbal.

6.2.5.2.3.4 Conclusiones generales sobre los errores relacionados con las subordinadas circunstanciales

Después de analizar y comentar los errores relacionados con las subordinadas circunstanciales, llegamos a la conclusión de que tales idiosincrasias son las más problemáticas para los aprendices. Además, desde el punto de vista comunicativo, al emplearse estas subordinadas para la expresión de significados más complejos, como ciertas relaciones lógicas, se corre el riesgo de entorpecer la transmisión del mensaje. Para ambos grupos de LM las mayores dificultades se centran en las subordinadas condicionales y finales. A partir de nuestro análisis establecemos el siguiente orden de oraciones subordinadas de más a menos problemáticas: 1-. Condicionales. 2-. Finales. 3-. Temporales. 4-. Comparativas. 5-. Causales. 6-. Modales. 7-. Concesivas. 8-. Consecutivas. En cuanto al tipo de error, también ofrecemos el siguiente orden de más a menos problemático: 1-. Concordancia verbal. 2-. Elección errónea. 3-. Omisión del enlace. 4-. Enlace sobrante.

Así, las subordinadas que presentan más errores en los textos analizados son las condicionales (11,3 % en aprendices checos y 12,90 % en aprendices eslovacos), así como las finales (12,90 % y 10,48 %, respectivamente). Para el resto de tipos de subordinadas encontramos los siguientes datos: temporales (6,46 % y 8,88 %); comparativas (5,64 % y 6,46 %); causales (4,84 % y 8,06 %); modales (2,42 % y 4,03 %); concesivas (0,80 % y 3,22 %) y consecutivas (0,80 % para ambos grupos de LM). En cuanto al tipo de error, vemos que la concordancia verbal es el principal escollo (23,38 % y 26,61 %), seguido de la elección errónea del enlace (13,70 % y 17,75 %), de la omisión del enlace (6,45 % y 10,50 %) y del enlace sobrante (1,61 % y 0 %).

Una vez clasificados y comentados todos los errores que aparecen en las subordinadas circunstanciales, consideramos que los problemas detectados se reducen a aspectos concretos que se pueden trabajar en el aula a partir de tareas y ejercicios específicos.

A continuación, pasamos a resumir los aspectos más relevantes que hemos detectado en este tipo de subordinadas:

Temporales: omisión del enlace; elección errónea de ‘cuando’ en lugar de ‘que’; uso de indicativo por subjuntivo.

Modales: errores escasos de concordancia verbal.

Finales: omisión de ‘para’; elección errónea de otro nexo en lugar de ‘para’; uso de formas personales por infinitivos.

Causales: elección errónea de ‘como’ en causales propuestas.

Consecutivas: errores escasos de uso y elección de los enlaces.

Condicionales: errores de concordancia por uso del condicional en la prótasis.

Concesivas: errores escasos de concordancia verbal.

Comparativas: omisión del enlace o de alguna de sus partes; elección errónea de ‘igual... como’ y de ‘más... que’ seguido de numeral.

Comprobamos, entonces, que en cada tipo de subordinada resalta uno o más aspectos que necesitan ser trabajados en el aula de forma más específica. En cuanto a las estrategias que sobresalen, podemos mencionar la **analogía**, en el caso de las comparativas y los errores en la elección de los enlaces; la **simplificación**, en el caso de las estructuras complejas; la **interferencia** del checo y del eslovaco, en el caso de las temporales y los errores en la elección de los enlaces; y la **hipercorrección**, en el caso de las condicionales y los errores de concordancia verbal.

Por lo tanto, las principales dificultades recaen en menor proporción en los enlaces y en mayor proporción en la concordancia verbal, tanto en la elección del modo como en la de los tiempos. Apreciamos cierta vacilación en las elecciones de los aprendices, que, al igual que en las subordinadas sustantivas y adjetivas, suelen optar por las formas menos marcadas y más utilizadas: el indicativo, los infinitivos y el presente.

6.3 Implicaciones didácticas

Los errores morfosintácticos analizados muestran cuáles son los aspectos que ofrecen más, y también menos, resistencia para su adquisición. El hecho de haber trabajado por microsistemas concretos de la lengua nos ha permitido acceder al abanico de estrategias y de hipótesis que se ponen en marcha cuando los aprendices checos y eslovacos se enfrentan al español. A modo de recapitulación, estas son las áreas gramaticales estudiadas y sus microsistemas:

Paradigmas: formación del género, del número y de los verbos.

Concordancias: de género, de número y de persona.

6 Errores morfosintácticos

Valores y usos de las categorías: artículos, determinantes (demostrativos, posesivos, distributivos, indefinidos, numerales e interrogativos), pronombres (con función plena y ‘se’), verbos (tiempos de pasado y otras formas verbales), preposiciones (valores propios y valores idiomáticos) y adverbios.

Estructura de la oración: orden de los elementos, omisión de elementos no incluidos en otros apartados, elementos sobrantes, cambios de función y oraciones negativas.

Relación entre oraciones: coordinación y subordinación (sustantivas, adjetivas y circunstanciales).

El análisis que hemos llevado a cabo nos ayuda a entender cuál es la problemática real que encierra cada elemento, de modo que nuestro trabajo se convierte en una especie de *gramática de errores*¹⁰⁰, tanto para los aprendices, como para los profesores de español que quieran contar con este punto de referencia. Así, recuperamos los puntos más problemáticos y con más frecuencia de errores en la siguiente tabla:

Área gramatical	Microsistema	Errores	Estrategias
Paradigmas	Formación de verbos	Formas regulares e irregulares: cambios vocálicos	Hipergeneralización
Concordancias	De género	Discordancias a partir de un reconocimiento correcto o incorrecto del género Discordancias con los demostrativos	Hipercorrección Interferencias LM
Valores y usos de las categorías	Artículos	Omisión del artículo determinado en nombres determinados Falta de reconocimiento de los usos del artículo Falta de distinción del significado presencia/ausencia del artículo	Cruce entre estructuras Interferencias LM
	Determinantes	Demostrativos Errores que afectan a la deixis temporal y espacial Matices que diferencian los demostrativos para acercar/ alejar los objetos	Simplificación
		Posesivos Uso del posesivo en lugar del artículo con las partes del cuerpo y el lexema ‘amigo’	Interferencias LM
		Indefinidos Uso del artículo en lugar del indefinido Neutralización de matices semánticos entre indefinidos próximos, ‘unos’ - ‘algunos’, ‘un’ - ‘cualquier’, ‘las’ - ‘algunas’	Hipercorrección

100 Otros trabajos que se han adentrado en el mundo de las idiosincrasias de aprendices checos son los de Laurencio Tacoronte (2014), Martín González (1999) y Škutová y Lima Ramírez (2007). Para los aprendices eslovacos remitimos a Montoro Cano (2014) y a Sánchez Presa (2012).

Área gramatical	Microsistema	Errores	Estrategias
Valores y usos de las categorías	Pronombres	Función pronominal Omisión del PN átono de O.D y O.I con determinados verbos Omisión del doble complemento cuando el O.D va antepuesto al verbo	Interferencias LM Simplificación
		Pronombre 'se' 'Se' intransivador, presencia/ausencia errónea del PN para decidir la condición intransitiva/transitiva del verbo	Interferencias LM Analogía
	Verbos	Tiempos de pasado Vacilaciones imperfecto - indefinido Uso erróneo del imperfecto para contar el pasado, para hechos completos, para situarnos 'después' de un proceso, para describir cualidades dinámicas, para hacer avanzar el tiempo hasta una nueva situación	Cruce entre estructuras Interferencias intralingüísticas
		Otras formas Condicional Uso de otro tiempo, se obvia su valor de futuro presentado en el pasado	Cruce entre estructuras Interferencias intralingüísticas
	Preposiciones	Valores propios Preposición 'de', intercambio 'de' y 'en' para expresar localización y posesión	Interferencias LM
		Valores idiomáticos Expresiones lexicalizadas, estructuras que entran en conflicto con algunos valores generales o con estructuras próximas en las LM que se forman con otras preposiciones diferentes a las que usamos en español	Interferencias LM Analogía
	Adverbios	Elección errónea, confusiones entre adverbios, vacilaciones entre 'muy' - 'tan', 'tan' - 'tanto'	Interferencias intralingüísticas
Estructura	Orden de los elementos	Alteraciones en el orden del sujeto y del verbo, de los complementos del verbo, del adjetivo	Interferencias LM
	Omisión	De verbos y de oraciones subordinadas	Interferencias intralingüísticas
	Elementos sobrantes	Del SN y de nombres innecesarios	Interferencias intralingüísticas
	Cambios de función	Confusión adjetivo - adverbio, adverbios cortos - adverbios acabados en -mente	Interferencias intralingüísticas
	Oraciones negativas	Doble negación Elección de nexos, 'no solo' - 'sino también', 'pero' - 'sino'	Interferencias LM

6 Errores morfosintácticos

Área gramatical	Microsistema	Errores	Estrategias
Relación entre oraciones	Coordinación	Polisíndeton de 'y' Repetición innecesaria por una falta de dominio de la puntuación	Evitación del uso de las comas
	Subordinación	Sustantivas Concordancia verbal Uso de una forma personal por infinitivo y viceversa Uso de indicativo por subjuntivo y viceversa	Generalización de la forma fuerte, el indicativo Hipercorrección
		Adjetivas Omisión del enlace o de alguna de sus partes Nexos complejos formados por una combinación de preposición y artículo Dificultad para formar subordinadas encabezadas por 'lo que'	Simplificación
		Circunstanciales Condicionales Concordancia verbal, elección de los tiempos Uso erróneo del condicional en la prótasis Finales Elección de otro nexos en lugar de 'para' Concordancia verbal, formación de predicados con una forma personal o con un infinitivo	Hipercorrección

Desde el punto de vista comunicativo reconocemos que la mayoría de los errores morfosintácticos analizados, incluso los que se dan con mayor frecuencia, no entorpecen ni distorsionan la comunicación por igual; una situación distinta de lo que ocurre con las idiosincrasias que afectan a los aspectos semánticos de la lengua, tal y como hemos comentado en el Capítulo 5.3 dedicado a las implicaciones didácticas de los errores léxicos. Aun así, consideramos necesario realizar una reflexión acerca de los errores gramaticales para abordarlos en las clases de español de una forma más efectiva.

Dada la situación de que trabajamos con estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas, es conveniente aprovechar su bagaje lingüístico para tratar sus errores, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de los aprendices se orientan hacia las profesiones de profesores, traductores e intérpretes de español. Para poder trabajar en estos ámbitos profesionales es incuestionable la necesidad de poseer un alto nivel de español, pero también, de todos los recursos para tratar los errores de sus futuros estudiantes, además de los propios que puedan seguir surgiendo, incluso en niveles avanzados. Por ello, recomendamos un trabajo metacognitivo que les ayude a *monitorear* sus producciones, a integrar los usos y significados de una determinada categoría lingüística, a activar sus estrategias de aprendizaje, así como sus propios trucos para superar los problemas.

Así, pues, ¿de qué forma podemos abordar la corrección de la expresión escrita, sobre todo en el caso de los errores morfosintácticos? En comparación con la corrección

de la producción oral, podemos resaltar algunas ventajas que tiene la corrección de la producción escrita, siguiendo a Ribas Moliné y D'Aquino Hilt (2004: 75–103): en primer lugar, el docente puede decidir cómo solucionar el problema que se le ha propuesto; en segundo lugar, no se corre tanto riesgo de afectar la sensibilidad del alumno, debido a que existe una distancia temporal entre la producción del error y su corrección; en tercer lugar, la corrección se lleva a cabo por escrito y de manera individual, de forma que los alumnos no se sienten expuestos ante sus compañeros.

No obstante, la distancia temporal a la que hemos aludido implica algunas desventajas. Una de ellas, la más obvia, es la imposibilidad de interactuar con el alumno en el momento en que se ha producido el error, por lo que no es posible aclarar dudas sobre su intención comunicativa o sus elecciones lingüísticas. También, lo más común es que la corrección se lleve a cabo de forma gráfica, utilizando símbolos, señales o colores que pueden resultar poco claros para los aprendices que no comprendan su significado. Además, suele ser habitual que se devuelva el texto corregido, tanto en formato papel, como electrónico, y que el estudiante lo guarde sin una revisión atenta de las correcciones.

Dado que las redacciones analizadas pertenecen a la serie de asignaturas obligatorias de Jazykový seminář, cuyas clases presenciales se centran en la transmisión y el repaso de los contenidos, y no tanto en el comentario y el tratamiento de las correcciones, nos planteamos cambiar la metodología para que, al menos una parte de la clase, nos dediquemos a la realimentación correctiva siguiendo una terapia de errores. Esta terapia consistiría en una serie de ejercicios con el objetivo de que los aprendices reflexionen sobre los errores que han cometido y sean capaces de tomar conciencia acerca de sus dificultades, a través de una práctica contextualizada de tipo cognitivo. El objetivo básico sería estimular la propia autonomía y la capacidad de autoevaluación de los aprendices, una tendencia más en consonancia con los nuevos modelos pedagógicos, como el de la clase invertida o *flipped classroom* (Prieto Martín, 2017; Santiago *et al.*, 2017). Según este modelo, uno de los cambios que se proponen frente al modelo tradicional es que el profesor guíe el proceso de aprendizaje con *feed-back* y micro-lecciones, en lugar de llevar a cabo la lección a lo largo del material preparado (Tourón y Santiago, 2015: 214). Por lo tanto, pensamos que las actividades de terapia de errores responden a estas nuevas orientaciones, que se siguen investigando en la actualidad.

Proponemos cuatro ejercicios basados en el análisis de las redacciones que ya hemos clasificado y comentado. Estos ejercicios son tan solo una propuesta de trabajo en el aula, de forma que se podrían adaptar a distintos objetivos o niveles de español. No hace falta seguir el mismo orden, ni tienen que realizarse todos a la vez. De este modo, se puede seleccionar el más adecuado en cada caso.

EJERCICIO A: CONTRASTE

Actividad: Lee las 12 frases de la hoja. Hay 6 que son correctas y las otras 6 contienen errores. Coloca un asterisco (*) en las que consideres incorrectas. Después, traduce todas las frases al checo o al eslovaco.

Problema: Errores morfosintácticos misceláneos.

Objetivo: Ver cómo contrasta el español con su LM.

Fuente: Vázquez (1999: 101) y materiales propios.

FRASES:

1. La profesora del Eslovaco fue muy seria. En sus clases todos trabajamos, todos vinimos preparados y nadie se puso ni reír.
2. Era severo, pero al mismo tiempo justo y además tan listo que lo admirábamos todos.
3. Me quedé en la resi, relajando.
4. Os recomiendo que visitéis Hradec Králové, una ciudad maravillosa. En la ciudad hay un montón de sitios interesantes.
5. Por el momento, Bolivia se enfrenta a una crisis tanto social como política debido al esfuerzo de los representantes de la provincia de Santa Cruz de la Sierra por conseguir la autonomía para la región.
6. Creo que la disciplina y el respeto en las aulas dependen mucho de la actitud del profesor.
7. Era siempre tan interesante que atentamente escuchaban todos.
8. Justo un día antes de la boda le llegó una carta de Pierre.
9. Me gustaría trabajar como intérprete en alguna organización internacional, por ejemplo, en el Parlamento Europeo.
10. Visitar las cafeterías en el centro. Aquí preparan el mejor café en Brno.
11. Antes de llegar a Bilbao avisaría a un amigo mío que es de allí y que estuvo de Erasmus en Brno hace dos años.
12. Dentro de un cuarto de hora llegó.

TRADUCCIÓN:

Ahora completa la siguiente tabla:

Es diferente en checo/en eslovaco	Es igual en español y en checo/en eslovaco

EJERCICIO B: RESTRICCIONES CONTEXTUALES

Actividad: Busca contextos en los que puedan aparecer las siguientes frases.

Problema: Errores morfosintácticos por alternancias de modo.

Objetivo: Comprobar las diferencias de significado con determinadas estructuras en función de si aparece indicativo o subjuntivo.

Fuente: Blanco Canales (2006: 41) y Vázquez (1999: 106).

FRASES:

Era un secreto y ahora me temo que has contado más de la cuenta

Era un secreto y ahora temo que hayas contado más de la cuenta

Los convencí de que aquello no era realmente un problema

Los convencí de que se olvidaran del problema

Por la expresión de tu rostro, entiendo que hoy estás triste

Por el modo en que te ha hablado el jefe, entiendo que hoy estés triste

Pensó que contar lo sucedido era lo mejor para toda la familia

Pensó que fuera Sara quien contara lo sucedido

A veces, los padres suponen que es obligación de los maestros educar a sus hijos

A veces, un pequeño error en una ecuación supone que haya que repetir todo el ejercicio

Sintió que algo le pasaba por el brazo

Sintió que le pasara algo malo

Le recordé que cogería el tren de las ocho

Le recordé que cogiera el tren de las ocho

Me ha dicho que lavó el coche

Me ha dicho que lavara el coche

6 Errores morfosintácticos

SOLUCIÓN: (I – indicativo; S – subjuntivo)

- Temer: tener miedo (S). Temerse: sospechar algo negativo (I).
- Convencer de: demostrar (I); influir en otra persona para que actúe de una determinada manera (S).
- Entender, comprender: parecer lógico, normal, razonable (S); notar, darse cuenta (I).
- Pensar: creer, tener una idea u opinión (I); tomar la decisión de que alguien haga algo (S).
- Suponer: implicar, traer consigo (sujeto no personal) (S); hacer una hipótesis, imaginar (sujeto personal) (I).
- Sentir: lamentar (S); notar físicamente (I).
- Recordar, insistir, repetir: comunicar a otra persona algo que ha olvidado o que puede haber olvidado (I); comunicar a otra persona una orden, consejo, etc., expresado con anterioridad (S).
- Decir: contar o comunicar algo (I); pedir, mandar, aconsejar (S).

EJERCICIO C: RESOLUCIÓN DE LA AMBIGÜEDAD

Actividad: Explica la diferencia de significado.

Problema: Errores morfosintácticos por elección del artículo determinado, indeterminado o “cero”.

Objetivo: Reconocer el significado del artículo, su interpretación adecuada y descartar ambigüedades.

Fuente: Chamorro *et al.* (2006: 205). Actividad 1b, sesión 6.6.

Relacionar los enunciados de la izquierda con las situaciones de la derecha. Algunos enunciados pueden tener interpretaciones ambiguas, pero solo una posibilidad de relacionar las tres en cada caso.

1. El pescado está bien.	A. Alguien le ha preguntado qué clase de comida quiere.
2. Un pescado está bien.	B. Un pescadero tranquiliza a su cliente.
3. Pescado está bien.	C. Indica que no quiere más.
4. Tengo el casco.	A. Intenta conseguir que un amigo lo lleve en su moto.
5. Tengo un casco.	B. Se disculpa por no poder llevar a un amigo en su moto.
6. Tengo casco.	C. Habla de algo que prometió regalarle a su novia.
7. La corbata me gusta.	A. Piensan en qué regalo hacerle a un amigo.
8. Una corbata me gusta.	B. Están diciendo qué palabra poner en un texto.
9. Corbata me gusta.	C. Están en un escaparate.
10. Es la vida.	A. Argumenta contra el aborto.
11. Es una vida.	B. Habla de la importancia del agua para el ser humano.
12. Es vida.	C. El amor llega y se va.

SOLUCIÓN:

1b, 2c, 3a – 4c, 5b, 6a – 7c, 8a, 9b – 10c, 11a, 12 b

EJERCICIO D: CORRECCIÓN MIXTA

Actividad: Corrige los errores de la redacción. Reflexiona sobre el texto y reelabora su contenido.

Problema: Errores morfosintácticos detectados y marcados en el texto, pero sin ofrecer la solución.

Objetivo: Fomentar la reflexión sobre las estructuras más problemáticas. Estimular la propia autonomía y la capacidad de autoevaluación.

Fuente: Propia.

Como muestra utilizamos el texto ofrecido en el Capítulo 4.2 de la parte práctica de la tesis, centrado en la metodología de trabajo, a modo ilustrativo.

A1/JSII/SP/R7-ESL1

Tengo **la** habitación muy grande, mide casi 9 metros cuadrados. Mi cuarto es lleno de muchas cosas. Una de las cosas que más me gusta es mi cama porque a mí me gusta mucho dormir o descansar **en la cama** con algún libro o revista. Mi cama está situada frente a las puertas y al lado tengo mi escritorio, donde paso mucho tiempo. **A** la mesa estudio y hablo con mis amigos mediante mi portátil. Mi cuarto es muy luminoso y amplio, porque tengo dos ventanas muy grandes. **Eso** que más me gusta en mi cuarto son **mis** recuerdos que me han traído mis amigos y relativos de viajes por todo el mundo. También en mi habitación tengo televisión, **cual** no uso mucho, sólo cuando **quiera** ver alguna película interesante. A mí me gusta mucho viajar y por eso tengo en la pared un mapa de Europa y allí apunto los lugares, donde he estado.

SOLUCIÓN:

2.3.1.2:	Tengo <i>*la</i> habitación muy grande (una). Elección artículo.
2.4.3:	[...] mi cama <i>*___</i> porque a mí me gusta mucho dormir o descansar <i>*en la cama</i> (en ella). Elemento sobrante.
2.3.5.1:	<i>*A</i> la mesa estudio (En). Preposición, valores propios.
2.5.2.1.2:	<i>*Eso</i> que más me gusta en mi cuarto son (Lo). Enlace subordinada de relativo sustantivada.
2.3.2.2:	<i>*Eso</i> que más me gusta en mi cuarto son <i>*mis</i> recuerdos que me han traído (los). Uso de posesivo en lugar de artículo.
2.5.2.1.1:	[...] tengo televisión, <i>*___</i> cual no uso mucho (la cual). Omisión parte del enlace en subordinada adjetiva.
2.5.2.3.3:	[...] tengo televisión, <i>*___</i> cual no uso mucho, sólo cuando <i>*quiera</i> ver alguna película (quiero). Concordancia verbal en subordinada adverbial.

7 CONCLUSIONES

Conclusiones generales

Llegamos a la parte final de nuestra tesis doctoral con las conclusiones generales de la investigación. En esta parte quisiéramos recuperar algunos puntos planteados al inicio del trabajo, especialmente en el Capítulo 1.3 sobre los objetivos y las preguntas de la investigación. Por lo tanto, vamos a recordar de dónde partíamos, con la hipótesis planteada y los objetivos de nuestro estudio, para ver hasta dónde hemos llegado una vez finalizado el análisis de los errores.

Hemos llevado a cabo una investigación cuyo tema central era el análisis de errores en la interlengua escrita de aprendices universitarios de español, con el checo y el eslovaco como LM. Para realizar este trabajo hemos escogido analizar un conjunto de muestras escritas de los estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Dadas las circunstancias de que los estudiantes matriculados pertenecen a dos grupos lingüísticos parecidos, pero distintos – checos y eslovacos –, hemos decidido analizar las producciones de los dos, para comprobar las similitudes y las diferencias en sus errores. Las muestras de expresión escrita analizadas pertenecen a una asignatura obligatoria, *Jazykový seminář I-VI*, que se ofrece durante los 6 semestres de la carrera. Además, hemos elegido estudiar la producción de una promoción de estudiantes, concretamente a lo largo de 3 cursos académicos, que van desde el 2014–2015 hasta el 2016–2017. De esta forma no solo hemos conseguido un análisis cualitativo, para ver qué tipo de idiosincrasias aparecen en los textos, sino también un análisis cuantitativo, con el que dejamos constancia de los porcentajes más significativos en cuanto a la frecuencia y la evolución de los errores desde el inicio de sus estudios hasta el final.

A partir de una serie de criterios planteados en el Capítulo 2.2.3 y de un conjunto de estrategias recogidas en el Capítulo 2.4.3, hemos delimitado el tema concreto del análisis, escogiendo los errores léxicos y morfosintácticos para estudiar las características de la IL de los aprendices. De esta forma, han quedado descartados errores de otro tipo, como los fonético-fonológico-ortográficos y los discursivos. Hemos procedido de esta forma porque, básicamente, las asignaturas de *Jazykový seminář I-VI* cuentan con dos partes diferenciadas: un bloque de gramática, dedicado a cuestiones de sintaxis y

7 Conclusiones

morfología, y un bloque de léxico, centrado en la ampliación de vocabulario. Por este motivo, hemos elegido analizar la expresión escrita para comprobar los resultados que se extraen directamente de la enseñanza de estos dos bloques, dejando abierta la posibilidad de preparar varias publicaciones en el futuro sobre los errores discursivos y de puntuación encontrados en este mismo corpus.

En cuanto a la metodología que hemos empleado, explicada en los Capítulos 3 y 4 de la tesis, nos hemos apoyado en los estudios de Interlengua (IL), que a su vez se sustentan en el Análisis de Errores (AE) dentro del marco de la Lingüística Aplicada; unas corrientes de investigación que hemos revisado ampliamente en el Marco teórico de este trabajo, en el Capítulo 2.1. Con esta base teórica hemos emprendido la tarea de recopilar, ordenar, clasificar y presentar de una forma sistemática, siguiendo una taxonomía y unos criterios concretos, los errores léxicos y morfosintácticos detectados en un total de 393 muestras de expresión escrita. Ahora que ya hemos terminado esta tarea, reafirmamos la idea planteada en el Capítulo 1.3 de que este trabajo puede suponer el punto de partida para la elaboración de un corpus más extenso de interlengua de aprendices checos y eslovacos de español; una especie de *gramática de errores*, tal y como hemos aludido en el Capítulo 6.3 dedicado a las implicaciones didácticas del análisis de errores morfosintácticos, por su contribución a la Lingüística Aplicada en la preparación de los corpus que recogen la actuación lingüística de hablantes no nativos. Además, podría plantearse como un proyecto colaborativo para crear un corpus que recopile la IL escrita no solo del español, sino también de otras lenguas románicas que se enseñan en el departamento, como el catalán y el italiano. Mencionamos precisamente estas dos lenguas por los contactos profesionales, y personales, que tenemos con las profesoras lectoras de estos idiomas y las conversaciones que hemos mantenido acerca de esta posibilidad, para convertirla en un proyecto transversal y multilingüístico.

Hipótesis de partida

La hipótesis que habíamos planteado al inicio y que servía como punto de partida era la siguiente:

Los errores léxicos y morfosintácticos que cometen los estudiantes checos y eslovacos no son diferentes ni presentan características que los hagan atribuibles a un solo grupo lingüístico, a pesar de tratarse de grupos de LM distintos.

Tal hipótesis no estaba fundamentada en ningún estudio previo estadístico, sino en la experiencia diaria en el aula durante varios años, corrigiendo una y otra vez los mismos errores. Al no contar con una bibliografía específica que investigara de forma conjunta los errores en español de aprendices checos y eslovacos, acudíamos al empirismo, al menos en la fase preliminar de la investigación, siendo conscientes del carácter intuitivo de esta hipótesis. Sin embargo, ahora que ya hemos llegado al final de

la investigación, tenemos datos suficientes, cualitativos y cuantitativos, para **confirmar esta hipótesis**. En efecto, analizando una muestra aleatoria de expresión escrita, sin saber si pertenece a un aprendiz checo o eslovaco, comprobamos que el tipo de error que podemos encontrar y su evolución a lo largo del aprendizaje no son decisivos para atribuirlos a un grupo lingüístico concreto, por lo que los errores que cometen en español son comunes en ambos casos. A pesar de este hecho, sí destacamos dos particularidades que permiten establecer cierta diferencia entre las producciones de aprendices checos y eslovacos:

1. Si recuperamos los microsistemas de las áreas gramaticales que hemos analizado, así como el componente formal y semántico del plano léxico del español, destacamos las siguientes diferencias, sobre todo a partir de los datos de 3º:

Errores léxicos:

- Significante próximo: los aprendices checos ya no cometen errores en el último curso, mientras que los eslovacos todavía presentan 2 ocurrencias.
- Préstamos del checo: 0 errores en 2º y en 3º. Préstamos del eslovaco: 2 errores en 2º.
- Préstamos de otras lenguas: los aprendices checos ya no cometen errores en el último curso, mientras que los eslovacos todavía presentan 2 ocurrencias.
- Cambios entre derivados: los aprendices checos ya no cometen errores en el último curso, mientras que los eslovacos presentan 6 ocurrencias.
- Ser-estar: los aprendices checos cometen 1 error en 3º, mientras que los eslovacos presentan 12.

Comprobamos que en el ámbito léxico los resultados son bastante similares, a excepción de los casos remitidos, con una tendencia mayoritaria por parte de los aprendices eslovacos a seguir cometiendo errores, aunque con una frecuencia muy baja.

Errores morfosintácticos:

- Paradigmas: los aprendices checos cometen 1 error en 3º en la formación de los verbos, mientras que los eslovacos cometen 1 error en la formación del género y 3 errores con los verbos.
- Concordancias: los aprendices checos cometen 9 errores en total, frente a los 30 de los aprendices eslovacos.
- Artículo, uso/omisión: los aprendices checos cometen 53 errores, frente a los 112 de los eslovacos.
- Determinantes: encontramos resultados bastante similares para ambos grupos. Tenemos 8 errores en aprendices checos y 10 en eslovacos.
- Pronombre: destacamos el pronombre 'se', con 3 errores en aprendices checos y 15 en eslovacos.
- Verbos: en los pasados hay cierta diferencia en los resultados, con 9 errores en aprendices checos y 46 en eslovacos. Para las otras formas, los aprendices checos cometen todavía 5 errores, frente a los 18 de los eslovacos.

7 Conclusiones

- Preposiciones: en cuanto a los valores propios, los checos presentan 20 errores y los eslovacos, 43. Los valores idiomáticos ofrecen menos resistencia, con 11 errores en aprendices checos y 30 en aprendices eslovacos.
- Estructura de la oración: tenemos 14 errores en aprendices checos y 30 en eslovacos.
- Coordinación: los resultados son similares para ambos grupos.
- Subordinación: en las sustantivas destacan los errores por concordancia verbal, con 3 errores en aprendices checos y 12 en eslovacos. En las adjetivas tenemos más errores por omisión del enlace o de alguna de sus partes, con 4 errores en aprendices checos y 3 en eslovacos. Por último, en las circunstanciales, encontramos de nuevo más errores por concordancia verbal, con 1 error en aprendices checos y 10 en eslovacos.

En el ámbito morfosintáctico se mantiene la tendencia registrada en el caso de los errores léxicos, con una persistencia mayor de las idiosincrasias en las producciones de los aprendices eslovacos.

Por lo tanto, de estos datos podemos inferir que **los aprendices eslovacos tienden a cometer más errores cuando escriben en español que los aprendices checos**. ¿Por qué? ¿A qué se debe esta diferencia? ¿Acaso las estructuras del español son más problemáticas para los eslovacos que para los checos? Tenemos una posible respuesta a esta pregunta que pasamos a detallar a continuación.

2. Lejos de adentrarnos en explicaciones puramente lingüísticas o de diferencias individuales basadas en las variables del aprendiz, no creemos que el español resulte más difícil para los aprendices eslovacos que para los checos por estos motivos. Después de haber analizado los textos, de contar con la experiencia de 12 años enseñando español en la República Checa, con 6 de esos años compartiendo las aulas con aprendices checos y eslovacos, y teniendo en cuenta además el estilo y la calidad de las producciones orales de ambos grupos, llegamos a la conclusión de que esta diferencia entre estudiantes checos y eslovacos estaría justificada por un factor de tipo más bien sociocultural, que aquí solo podemos sustentar a partir del empirismo: la longitud de los textos analizados y nuestra experiencia personal.

Tal y como hemos remitido en varias ocasiones¹⁰¹ en capítulos anteriores, sobre todo en la parte práctica dedicada al análisis de los errores, si encontramos más idiosincrasias en los textos de los aprendices eslovacos es porque suelen escribir más que los aprendices checos. Este hecho es positivo, ya que demuestra que los aprendices se arriesgan, pueden elegir estructuras más complejas para su producción escrita y no recurren tanto a la estrategia de la evitación o de la simplificación. Como es lógico, a más texto, más uso de la lengua, y, por lo tanto, más riesgo de cometer errores. Así pues, siendo conscientes del peligro que supone generalizar, nos atrevemos a aportar esta posible explicación a por qué en nuestro estudio los aprendices eslovacos han cometido más

101 También tenemos presente que contamos con 9 redacciones más con respecto a los aprendices checos; sin embargo, contando las palabras del mismo número de redacciones, la media es superior en el caso de los eslovacos.

errores que los aprendices checos, ya que contamos con suficientes datos en el análisis que hemos llevado a cabo para apoyar esta conclusión.

Objetivos de la investigación

A la hora de plantear el contenido de la investigación, nos ha parecido oportuno centrarnos en una serie de objetivos que recuperamos a continuación:

Objetivo 1: realizar el análisis de los errores léxicos y morfosintácticos presentes en la IL de los estudiantes.

Objetivo conseguido completamente.

Tal análisis no era solamente una parte de la metodología de trabajo, sino también un objetivo en sí mismo. De esta forma ha sido posible contar con un muestreo claro y organizado de las idiosincrasias manifestadas en la expresión escrita de los aprendices que puede tenerse en cuenta a la hora de organizar las clases, elaborar los temarios de las asignaturas y preparar actividades específicas para realizar en el aula. Basta con consultar el corpus, buscar el área de interés o el microsistema que resulte más problemático y, a partir de los datos, preparar la actuación didáctica más oportuna.

Objetivo 2: rastrear un patrón de errores que se consideren habituales y/o frecuentes en la expresión escrita de estudiantes checos y eslovacos.

Objetivo conseguido completamente.

Teniendo en cuenta la hipótesis de partida que ya hemos planteado, los errores comentados en el análisis son los más habituales en la producción escrita de estudiantes checos y eslovacos, por lo que el patrón queda detectado. Asimismo, también hemos remarcado en el análisis aquellas idiosincrasias que podemos considerar un fallo puntual o individual.

Objetivo 3: descubrir si los errores están causados por interferencias con las respectivas LM eslavas o por motivos más generales.

Objetivo conseguido parcialmente.

Hemos comprobado que algunos errores reflejan de manera clara el tipo de estrategia empleada, como los casos de analogía, los cruces entre estructuras o la hipergeneralización de una irregularidad. A la vez, tal y como hemos expuesto en el Capítulo 2.4, estas estrategias de aprendizaje son comunes a los aprendices de ELE, independientemente de su LM. Sin embargo, las interferencias por el checo y el eslovaco, incluso por otras LE, como el inglés y el italiano, también están muy presentes en las producciones de los aprendices, ante todo en algunos errores léxicos, como los préstamos, los calcos y los falsos amigos. Además, también es posible rastrear las transferencias en algunos errores

7 Conclusiones

morfosintácticos, especialmente en aquellos relacionados con los artículos, los verbos, las preposiciones, la estructura de la oración y la relación entre oraciones.

¿Hasta qué punto, entonces, las LM son las causantes de tales errores? En el Capítulo 2.3.1 del Marco teórico hemos reflexionado sobre la lengua materna y la relación que se establece con el aprendizaje de una LE. A partir de lo que ya hemos expuesto, pensamos que las LM sí pueden influir en el momento de cometer determinados errores, pero no podemos olvidar otro tipo de interferencia, de tipo intralingüístico, a partir de las hipótesis erróneas que construyen los aprendices por un conflicto con las normas de la lengua meta, en este caso el español. Así, optamos por ofrecer una justificación mixta: los errores mencionados (préstamos, calcos, falsos amigos, artículos, verbos, preposiciones, estructura de la oración y relación entre oraciones) son los que más reflejan las interferencias con el checo y el eslovaco. No obstante, el análisis muestra otros motivos generales, universales en el aprendizaje, relacionados con las interferencias intralingüísticas. De hecho, tal y como hemos revisado en el Capítulo 2.2.4 del Marco teórico sobre las causas del error, no siempre es posible establecer con total fiabilidad cuál es el origen de una idiosincrasia determinada. Por lo tanto, nos posicionamos hacia una combinación de dos factores para entender las causas de los errores: las interferencias de las LM, por un lado, y las interferencias del propio español, por otro.

Objetivo 4: estudiar la evolución de los errores a lo largo de los estudios de Grado.

Objetivo conseguido completamente.

En la parte dedicada al análisis, hemos ofrecido una serie de gráficos con los porcentajes referentes a la presencia de los errores en cada uno de los cursos del Grado: en el Capítulo 5.1, sobre los errores léxicos, y en el Capítulo 6.1, sobre los errores morfosintácticos. De esta forma hemos comprobado que su evolución es distinta en función del tipo de error y de si se trata de aprendices checos o eslovacos.

Errores léxicos: por un lado, los errores de forma en 1º suponen un 70,58 %, mientras que en 2º se aprecia un descenso considerable con un 16,67 %, así como en 3º con un 12,75 %. Por otro lado, los errores de significado en 1º forman un 63,54 %, descendiendo remarcablemente en los cursos posteriores, con un 27,76 % en 2º y con un 8,7 % en 3º. En cambio, en los aprendices eslovacos se aprecian unos porcentajes menores en 1º para encontrar, después, en 2º y en 3º unos resultados mayores en comparación con los checos. Los errores de forma en 1º suponen un 48,41 %, en 2º un 31,74 % y en 3º un 19,85 %. Respecto a los errores de significado en 1º tenemos un 49,44 %, en 2º un 32,96 % y en 3º un 17,6 %, con lo que se aprecia una tendencia a que estos errores disminuyan a medida que se progresa en el aprendizaje. Por lo tanto, los datos indican que los errores léxicos en 1º son una dificultad para los aprendices checos que en 2º y en 3º mejora considerablemente, mientras que para los aprendices eslovacos estas dificultades se mantienen a un nivel más estable en los tres cursos, con unas diferencias menos significativas.

Errores morfosintácticos: para los aprendices checos, los errores morfosintácticos en 1º suponen un 59,38 %, mientras que en 2º se aprecia un descenso con un 30,36 %, así como en 3º con un 10,26 %. En cambio, en los aprendices eslovacos se aprecian unos porcentajes menores en 1º para encontrar, después, en 2º y en 3º unos resultados mayores en comparación con los checos, una situación que también hemos comprobado con los errores léxicos. Los errores morfosintácticos en 1º suponen un 42,98 %, en 2º un 37,82 % y en 3º un 19,20 %. Partiendo de los porcentajes que encontramos en 1º, la tendencia general para ambos grupos de LM es que los errores morfosintácticos disminuyan a medida que se progresa en el aprendizaje, como es lógico y esperable. Sin embargo, los datos indican que estos errores en 1º son una dificultad para los aprendices checos que en 2º y en 3º mejora considerablemente, mientras que para los aprendices eslovacos, al igual que con los errores léxicos, estas dificultades se mantienen a un nivel más estable en los tres cursos, con unas diferencias menos significativas.

Preguntas de la investigación

En este apartado recuperamos las preguntas planteadas al inicio de la investigación, que han servido como hilo conductor de todo el trabajo y del análisis lingüístico de las producciones escritas. De hecho, algunas de estas preguntas ya han quedado contestadas en el repaso de los objetivos, por lo que nos limitaremos a hacer referencia al objetivo en cuestión para no repetir la respuesta.

Pregunta 1: ¿Cuáles son los errores léxicos y morfosintácticos presentes en la interlengua escrita de estudiantes checos y eslovacos?

Hemos clasificado los errores presentes en las redacciones analizadas a partir de una tipología y de unos criterios que aparecen detallados en el Capítulo 2.2.3 y en el Capítulo 4.1 de este trabajo.

Para detectar los errores de tipo léxico hemos tenido en cuenta una división general, basada en los aspectos formales y semánticos de la lengua. Así, recogemos una serie de **errores léxicos formales** que se reflejan en los siguientes aspectos:

Uso de significantes próximos	Por desconocimiento o por confusión, los aprendices eligen una palabra que se asemeja en la forma a la palabra que en realidad quieren transmitir
Formación no atestiguada de palabras	Muestra las hipótesis de los aprendices en cuanto a las reglas morfológicas en español y la formación de palabras que no existen
Préstamos del checo/del eslovaco o de otras lenguas	Uso de palabras checas y eslovacas, o de otras lenguas, cuya forma se parece a la de una palabra en español
Reconocimiento del género y del número	Dificultades que afectan a la interpretación del género y del número en una palabra

7 Conclusiones

También contamos con una serie de **errores léxicos de significado** que se plasman en los siguientes aspectos:

Uso de lexemas con semas comunes	Elección entre lexemas que pertenecen al mismo campo semántico, pero que, por determinadas restricciones, no son intercambiables
Cambios entre derivados	Confusiones de los estudiantes cuando quieren utilizar lexemas que comparten la misma raíz
Uso de un registro inadecuado	Errores relacionados con el uso de cultismos inesperados, coloquialismos y aquellos rasgos típicos de la oralidad
Intercambios ser-estar	Elección errónea de estos verbos con adjetivos o con algún atributo en forma de sintagma, en usos predicativos para indicar lugar y en estructuras pasivas
Uso de perífrasis	Explicaciones que emplean los aprendices cuando no conocen un lexema concreto o se sienten inseguros ante su elección
Falsos amigos	Uso de una palabra del checo o del eslovaco, incluso de otra L2, porque se asemeja al español en su forma, a pesar de tener otro significado
Calcos	Traducción del significado de una palabra checa o eslovaca, incluso de otra lengua, utilizando unidades lingüísticas del español
Otros	Errores que entorpecen la transmisión del mensaje

En cuanto a los **errores morfosintácticos**, la IL de los aprendices checos y eslovacos presenta una serie de idiosincrasias que afectan a distintas áreas gramaticales y sus respectivos microsistemas:

Paradigmas	
Formación del género	Errores en palabras de uso poco frecuente o que forman parte de los grupos de excepción a las reglas más comunes
Formación del número	Errores en palabras de uso poco frecuente o que forman parte de los grupos de excepción a las reglas más comunes
Formación de los verbos	Fallos en las formas regulares e irregulares de los paradigmas verbales
Otros	Errores de persona o de determinantes

Concordancias	
De género	Concordancias erróneas entre distintas categorías o clases de palabras, formadas por determinantes, pronombres, adjetivos o adverbios y el nombre al que se refieren en función del género, tanto si este se reconoce de forma correcta, como si no
De número	Concordancias erróneas de número entre el sustantivo y sus adyacentes, o bien, entre el pronombre y su referente, entre otras posibilidades
De persona	Concordancias erróneas a partir de las relaciones gramaticales entre el sujeto y el verbo

Valores y usos de las categorías	
Artículos	Errores a partir de la oposición presencia/ausencia, omisión/uso innecesario y fallos en la elección entre formas determinadas e indeterminadas

Determinantes	
Demostrativos	Errores que afectan a la deixis temporal, errores que afectan a la deixis espacial, errores por un uso del artículo en lugar del demostrativo y errores por un uso del demostrativo en lugar del artículo
Posesivos	Problemas por omisión, uso innecesario, uso del posesivo en lugar del artículo, uso del artículo en lugar del posesivo, uso de expresiones analíticas en lugar del posesivo y otros errores
Distributivos	Uso del distributivo 'cada' sin el numeral cardinal que debe acompañarlo y uso mayoritario en lugar de 'todos'
Indefinidos	Uso erróneo del indefinido, omisión y el uso del artículo en su lugar
Numerales	Confusión entre numerales ordinales, uso del numeral cardinal en lugar del artículo o viceversa, así como omisión/uso innecesario del numeral
Interrogativos	Confusión entre 'qué' y 'cuál' en el caso de una interrogativa indirecta

Pronombres	
Con función plena	Errores que afectan tanto a pronombres personales, como a pronombres átonos, por uso innecesario, omisión y elección errónea. También, casos de leísmo, láismo y loísmo, además de otras idiosincrasias, como la repetición del SN, la separación del pronombre del infinitivo o algunas confusiones entre pronombres
Pronombre 'se'	Errores que afectan a los valores implicados en los pronombres: 'se' lexicalizado, 'se' como modificador léxico, 'se' como intensificador subjetivo, 'se' como diferenciador aspectual y 'se' intransitivador, además de otros

Verbos	
Tiempos de pasado	Errores de elección entre tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido por imperfecto y viceversa; pretérito indefinido por perfecto y viceversa; pretérito perfecto por imperfecto y viceversa; pretérito pluscuamperfecto y confusiones entre presente y pasado, en oraciones simples, coordinadas y subordinadas
Otras formas	Errores que afectan a otras formas verbales: el futuro, el condicional, el cambio de modo, las perífrasis verbales, el gerundio, otras formas no personales y los cambios de voz

7 Conclusiones

Preposiciones	
Valores propios	Errores de omisión, uso innecesario o elección de las preposiciones 'a', 'con', 'de', 'desde', 'en', 'para' y 'por', además de otras, como 'bajo', 'contra', 'entre', 'hacia', 'hasta' y 'sobre'
Valores idiomáticos	Errores de elección, de uso innecesario y de omisión de la preposición en complementos de régimen verbal, en perífrasis verbales, en construcciones con infinitivos y en estructuras lexicalizadas
Adverbios	Errores de elección, uso innecesario y omisión de adverbios
Estructura	
Orden de los componentes	Errores que afectan al orden del sujeto y del verbo; de los complementos del verbo; de los adverbios; de los adjetivos y otros sintagmas complementos del nombre; de los complementos circunstanciales; así como de estructuras comparativas y superlativas, además de otras alteraciones
Omisión de los elementos	Errores por omisión de adverbios y otros circunstanciales; verbos y oraciones subordinadas; sintagmas nominales y preposicionales; sujetos y otros
Elementos sobrantes	Errores por repetición del SN y uso de nombres innecesarios; repetición de verbos y uso de verbos innecesarios; repetición de preposiciones, adverbios y uso de otras partículas innecesarias; presencia de oraciones innecesarias
Cambios de función	Errores por confusión entre el adjetivo y el adverbio; uso de un adjetivo en lugar de un sintagma preposicional; confusión entre adverbios cortos y adverbios - mente; uso de otra categoría; otros errores
Oraciones negativas	Errores por uso de la doble negación y la elección de la conjunción adecuada en oraciones negativas
Otros	Dificultades para formar correctamente una oración compleja, con un nexo y un verbo innecesarios; repetición de 'hasta' pudiendo sustituirse por un gerundio para mantener el sentido de la oración; combinación errónea del ordinal 'octava' y el adjetivo 'última'
Relación entre oraciones	
Coordinación	Errores por enlace sobrante, omisión del enlace, polisíndeton y elección incorrecta del nexo
Subordinación: sustantivas, adjetivas y circunstanciales	Errores por omisión o enlace sobrante, elección y concordancia verbal

Pregunta 2: ¿Se puede rastrear un patrón de errores habituales y/o frecuentes?

Contestado en el objetivo 2.

Pregunta 3: ¿Estos errores son los mismos para ambos grupos lingüísticos?

Sí, son los mismos. La única diferencia está en el número de errores (véanse los distintos gráficos en cada uno de los capítulos) y el momento en que aparecen, es decir, el curso de la carrera.

Pregunta 4: ¿Estos errores están causados por interferencias con las LM eslavas o se deben a otros motivos más generales, como las estrategias de aprendizaje comunes a los aprendices de ELE, independientemente de su LM?

Contestado en el objetivo 3.

Pregunta 5: ¿Cuál es la evolución de estos errores a lo largo de 3 cursos académicos?

Contestado en el objetivo 4.

Además, quisiéramos añadir que incluso en la etapa final del análisis no podemos hablar de errores fosilizados, sino más bien fosilizables. Después de conseguir el título de Grado, equivalente al nivel C1 del *MCER*, el aprendizaje de la lengua continúa. La IL sigue evolucionando, con sus avances y sus retrocesos, de modo que los errores todavía gozan de cierto espacio en el que pueden aparecer, desaparecer o mantenerse todavía durante un tiempo más. De hecho, en el nivel C2, también pueden darse determinados errores, porque el aprendizaje nunca termina completamente.

Pregunta 6: ¿Qué tratamiento del error es más adecuado para trabajar en clase?

Teniendo en cuenta que hemos analizado los errores presentes en la producción escrita, la intervención didáctica será algo distinta a la que emplearíamos si se tratara de la producción oral, más basada en la inmediatez, tal y como hemos expuesto en el Capítulo 2.2.5 del Marco teórico. Así, en las implicaciones didácticas sobre los errores léxicos, Capítulo 5.3, y sobre los errores morfosintácticos, Capítulo 6.3, hemos ofrecido algunas orientaciones acerca del tratamiento más adecuado para aprovechar en el aula tales idiosincrasias.

Siguiendo a Vázquez (1999) y considerando nuestra experiencia docente, hemos propuesto una serie de actividades complementarias para trabajar en el aula las principales dificultades de los aprendices. Estas actividades pretenden potenciar la conciencia metalingüística de los aprendices, debido a que la mayoría de los estudiantes suelen seguir con sus estudios dentro del ámbito de la filología, la traducción o la enseñanza; por ello, es necesario que aprendan a reconocer y tratar sus propios errores y los de sus futuros alumnos. Además, no queremos dejar de lado el potencial de la lingüística contrastiva y las semejanzas/diferencias entre el español, el checo y el eslovaco, si bien se trata de lenguas tipológicamente distintas. Ese contraste puede ayudar a detectar las áreas en las que se producen determinados errores. Asimismo, proponemos fomentar la reflexión en el aula acerca de los contextos de uso de ciertas categorías o estructuras a partir de un aprendizaje cognitivo. Las propuestas didácticas basadas en la metafóricación, la representación mental y el principio de gradación metodológica pueden resultar provechosas para sensibilizar a los aprendices ante aquellas categorías que no existen en

7 Conclusiones

sus LM y así poder identificarlas y automatizarlas, como los artículos, la división de los tiempos de pasado o el modo subjuntivo, por citar algunos ejemplos.

Pregunta 7: ¿Cómo se pueden aplicar los resultados de la investigación en la práctica docente?

Ofrecemos un decálogo de propuestas para aplicar los resultados de nuestra investigación:

Decálogo de propuestas

1. Revisar el planteamiento y la metodología de Jazykový seminář I-VI: los objetivos de la asignatura, los contenidos, los ámbitos léxicos, los temas gramaticales, las actividades para hacer en el aula y en casa, así como el tipo de evaluación.
2. Actualizar los materiales de enseñanza según los cambios implementados.
3. Complementar los materiales ya existentes con actividades, tareas y ejercicios de reflexión que fomenten un aprendizaje cognitivo del léxico y de la gramática.
4. Integrar la enseñanza del léxico y de la gramática, sin separar los componentes en dos bloques independientes, siguiendo el estilo del Enfoque léxico del que hemos hablado en el Capítulo 5.3.
5. Reservar una parte del plan de clase para la terapia de errores, combinando y variando el tipo de actividades para su tratamiento, tal y como hemos planteado en el Capítulo 6.3: contraste con las LM, buscar contextos para determinadas estructuras y categorías, pensar situaciones de uso, etc.
6. Involucrar a los aprendices en la corrección de sus propios errores y no relegar esta tarea única y exclusivamente a los profesores, a partir de lo que hemos expuesto en el Capítulo 2.2.5 sobre la evaluación del error.
7. Plantear el tratamiento de las idiosincrasias como un trabajo colaborativo en parejas o en grupos pequeños, seguido de una reflexión en clase sobre los avances de los aprendices a la hora de reconocer y reparar sus propios errores.
8. Introducir a lo largo del semestre algunas sesiones basadas en el modelo de *flipped classroom* o clase invertida, para aprovechar al máximo las sesiones presenciales, con un trabajo previo realizado en casa por parte de los aprendices.
9. Comprobar los resultados de los cambios implementados con publicaciones al respecto, artículos, presentaciones en congresos y el intercambio de opiniones entre los aprendices y los profesores, además de entre los propios colegas de profesión.
10. Recordar y aceptar que los errores siempre van a estar ahí: son inevitables, necesarios, aprovechables y un signo de que se está avanzando en el aprendizaje del español.

Continuación del estudio

Con estas conclusiones y las respuestas que hemos encontrado a las preguntas planteadas al inicio del trabajo, llegamos al final de nuestra investigación. No obstante, todavía quedan algunas vías abiertas que no hemos podido explorar en profundidad, por lo que en este apartado quisiéramos proponer algunas continuaciones del estudio.

Aprovechando el material recopilado para la elaboración del corpus de muestras de expresión escrita, se podrían realizar dos tipos más de análisis de errores: los referentes a la puntuación, especialmente con las comas en español, que parece ser uno de los signos ortográficos más problemáticos para los aprendices, tal vez por no acabar de comprender las relaciones sintácticas y semánticas que se establecen en la escritura y que exigen su uso; además, también quedarían por analizar los errores discursivos relacionados con aspectos como la cohesión y la coherencia del texto, así como la correferencia. Así, aquí tenemos dos propuestas más de análisis de errores a partir de las muestras escritas que ya tenemos recopiladas y clasificadas.

Sin embargo, si bien seguimos manteniendo intacto el interés y el entusiasmo por estudiar los errores que cometen los aprendices, estos años dedicados a la elaboración de la tesis nos han servido para plantearnos una extensión de este mismo tema: **las idiosincrasias en el discurso de los profesores nativos de español que trabajan en el extranjero**. Nos referimos a las particularidades de la expresión oral de hablantes nativos de español; concretamente, el caso de los profesores nativos de español que trabajan en otro país, en constante contacto con aprendices y compañeros de trabajo extranjeros que también hablan el idioma. ¿Qué características encontramos en su producción oral? ¿Se pueden reconocer diferencias en cuanto a la velocidad, la pronunciación y la entonación en comparación con otros profesores de español que viven y trabajan en España? ¿Nos influye de alguna forma la IL de los aprendices, incluso la de los compañeros de trabajo no nativos? ¿Sería posible establecer las variables que nos permitirían llevar a cabo un análisis de este tipo? ¿Es cierto que los profesores que estamos en el extranjero hablamos más despacio, vocalizamos más que otros hablantes y a veces se nos escapan construcciones idiosincrásicas? Estas preguntas las podríamos enmarcar dentro de las orientaciones actuales en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, concretamente en el Análisis del Discurso. Aunque nuestra propuesta no se centre en una segunda lengua, desde luego el español de los profesores nativos que viven en el extranjero podría considerarse una especie de IL digna de un estudio más profundo dentro de la Lingüística Aplicada.

El tiempo revelará las posibilidades de conducir este tipo de investigación.

8 BIBLIOGRAFÍA

8.1 Bibliografía I

Referencias para el Marco teórico

- Adjémian, C. (1976). On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 26 (2), 297–320.
- Adjémian, C. (1982). La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas. En J.M. Muñoz-Liceras (Ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 241–262). Madrid: Visor.
- Bailey, N. *et al.* (1974). Is There a ‘Natural Sequence’ in Adult Second Language Learning? *Language Learning* 21, (2), 235–243.
- Balcárcel, G. (2006). La corrección del error en las clases de inglés como lengua extranjera. *Revista Letras*, 73 (48), 349–363.
- Bantas, A. (1980). Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition. *Revue Roumaine de Linguistique XXV* (2), 135–143.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Bialystok, E. (1978). Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas. Traducción de Marcelino Marcos. En J. Muñoz-Liceras (Ed.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 177–192). Madrid: Visor. Título original: A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28, 1, (1978), 69–83.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campillos Llanos, L. (2004). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58: 23–59.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17, (1996): 56–61 y 18, 78–91.
- Carrió Pastor, M.L. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat Politècnica de València.

8 Bibliografía

- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm [Consulta: 7/10/2018].
- Cook, V. (1985). Universal Grammar and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 6, 2–18.
- Cook, V. (1994). Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second Languages. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 25–48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, 5, 161–170.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149–159. En J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981) (pp. 14–25).
- Corder, S.P. (1972). The Role of Interpretation in the Study of Learners' Errors. En *Felherkunde* ed. por G. Nickel, recogido en Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage* (pp. 35–44). Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1973). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. (Versión española de 1992). México: Limusa.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1971). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar (original 1957).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Programme*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Christiansen, M. H. y Chater, N. (2001). *Connectionist Psycholinguistics*. Ablex Publishing Corp.
- De Tommaso, V. (2018). Análisi degli errori in testi scritti da apprendenti cechi e slovacchi: uno studio longitudinale. En *Convegno internazionale "Italiano e lingue slave: problemi di grammatica contrastiva"*, 30 November-1 December 2018, Wrocław. 2018. Recuperado de https://ifr.uni.wroc.pl/sites/default/files/libro_degli_abstract.pdf [Consulta: 2/10/2019].
- Dulay, H. et al. (1982). *Language Two*. Nueva York – Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H. y Burt, M.K. (1974). You Can't Learn without Goofing. An Analysis of Children's Second Language 'Errors'. En J.C. Richards (1974): 95–123.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis, *Language Learning*, 27, 315–330.
- Eckman, F. (1985). The markedness differential hypothesis: theory and applications. En B. Wheatley et al. (Ed.), *Current Approaches to Second Language Acquisition: Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*: 3–21. Bloomington, Id.: Indiana University Linguistics Club.
- Ellis, R. (1984). Can Syntax be taught? A Study of the Effects of Formal Instruction on the Acquisition of Wh-Questions in Children, *Applied Linguistics*, 5, 2, 138–155.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. (Oxford Applied Linguistics). Oxford: Oxford University Press.

- Elman, J. *et al.* (1996). *Rethinking Innateness*. A Bradford Book. The MIT Press.
- Enkvist, N.E. (1973). Should We Count Errors or Measure Success? En J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*. Gleerup: Lund, 16–23.
- Evans, V. (2014). *The Language Myth: Why Language Is Not An Instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everett, D.L. (2005). Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã. *Current Anthropology*, 46, 621–646.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Fernández, S. (1990). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Ed. de la Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral. Col. Tesis Doctorales, nº 146/91 (1991).
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. y Rodríguez, A. (1989). Corrección de errores y comunicación. En *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA, 1988*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 37–47.
- Fernández Jódar, R. (2007). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español (Tesis Doctoral)*. Universidad Adam Mickiewicz. Biblioteca Virtual redELE (4). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf> [Consulta: 10/9/2014].
- Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del departamento de Teoria dels Llenguatges.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato *et al.* (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411–433). Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería.
- Fries, CH. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Galindo Merino, M^a M. (2007). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de investigación, Biblioteca virtual, Revista redELE (7). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:77c99bce-e985-471c-a5b7-8a1e89d880e9/2007-bv-07-09galindo-pdf.pdf> [Consulta: 16/9/2017].
- Gass, S. (1979). Language Transfer and Universal Grammatical Relations. *Language Learning*, 29, 327–344. En S. Gass y L. Selinker (Eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Gómez Torrego, L. (1998). *Lo normativo en la gramática*. *Carabela*, 43, 43–51.
- Greenberg, J.H. (1963). *Universals of Language*. Cambridge. Massachussets: The MIT Press.
- Hyltenstam, K. (1982). *Markedness, Language Universals, Language Typology and Second Language Acquisition*. Artículo presentado en 2nd *European North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Acquisition Research*. Jagdschloss Göhrde, Alemania. En C. Pfaff (Ed.), *Cross Linguistic Studies of Language Acquisition Processes*. Rowley, Mass.: Newbury House.

8 Bibliografía

- Hymes, D.H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: 13/2/2015].
- Johansson, S. (1973). The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach. En J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*, 102–114. Gleerup: Lund.
- Kliesch, C. (2012). Making Sense of Syntax – Innate or Acquired? Contrasting Universal Grammar with other Approaches to Language Acquisition. *Journal of European Psychology Students*, 3, 88–94.
- Krashen, S. (1977). Some Issues Relating to the Monitor Model. En H. Brown *et al.* (Eds.), *TESOL*, 77. Washington, D.C. TESOL: 144–158.
- Krashen, S. (1980). The Input Hypothesis. En J. Alatis (Ed.) (1980), *Current issues in bilingual education* (pp. 168–180). Washington, DC, Georgetown University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- Krashen, S. y Scarcella, R. (1978). On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance. *Language Learning*, 28, 283–300.
- Krashen, S. y Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Larsen-Freeman, D. (1975). The Acquisition of Grammatical Morphemes by Adult ESL Students. En *TESOL Quarterly*, IX, 4, 409–419.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- University of Michigan.
- Llinàs i Grau, M. (2000). Caminando hacia la gramática: una perspectiva teórica. *Cognitiva. Revista de Psicología Experimental*. Número especial.
- McLaughlin, B. (1978). Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. En J. Muñoz-Liceras (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras* (pp. 153–177). Visor.
- Martín González, R. (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Martín, J.M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En: J. Sánchez Lobato *et al.* (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261–286). Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería.
- Martín Peris, E. *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 5/2/2015].
- Mitatu, Z. (2016). Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles. *Revista redELE*, 28.

- Mlýnková, L. y Macíková, O. (2012). *Španělština pro samouky a věčné začátečníky*. Edika.
- Mlýnková, L. y Macíková, O. (2019). *Nová učebnice současné španělštiny, I. díl vhodné i pro samouky*. Edika.
- Montoro Cano, E. R. (2014). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz-Liceras, J. (1986). La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda. En J.M. Meisel (Ed.), *Adquisición del lenguaje*. Vervuert: 156–179.
- Muñoz-Liceras, J. (1986b). *Linguistic Theory and Second Acquisition. The Spanish Nonnative Grammar of English Speakers*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Muñoz-Liceras, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Muñoz-Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Muñoz-Liceras, J.M. y Díaz, L. (2000). La teoría chomskyana y la adquisición de la gramática nativa: a la búsqueda de los desencadenantes. En C. Muñoz (Ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp.39–80). Barcelona: Ariel.
- Naiman, N. et al. (1978). *The Good Language Learner*. Institute for Studies in Education. Ontario.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, IX, 2, 115–123.
- O'Malley, J.M y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York. CUP.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En C. Muñoz (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 197–230). Barcelona: Ariel.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.
- Oxford, R.L. y Cohen, A.D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*, 3, 1–35.
- Palapanidi, K. (2010). Los errores léxicos intralingüales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 5, 1. Madrid: Universidad Nebrija.
- Palmer, D. (1980). Expressing Error Gravity. *English Language Teaching Journal*, 2, 93–96.
- Pastor Cesteros, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (2001): 95–126.
- Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1 de *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la red*, 1.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2, 186–214.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and Syllabus Construction. En: K. Hylenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Development* (pp. 23–75). San Diego: College-Hill Press.

8 Bibliografía

- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language. The New Science of Language and Mind*. Penguin.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Prokopová, L. (2017). *Španělština (nejen) pro samouky*, 5ª ed. Leda CZ.
- Richards, J.C. (ed.) (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London and New York, Longman.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Rodríguez García, C. (2013). La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos. *Revista redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 25. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd0fed92-89e1-4d34-a7e4-81e4f844a5e6/2013-redele-25-01cristina-rodriguez-pdf.pdf> [Consulta: 6/6/2016].
- Rodríguez García, C. (2014). Análisis de errores léxicos en la producción escrita. Una valoración comunicativa. En Aurová, M.; Pešková, J.; Santiago Gutiérrez, M. J.; Prokop, J. *Actas del congreso Al pie de la(s) letra(s), Sborník příspěvků ze Setkání hispanistů na JU v Českých Budějovicích 2014*. České Budějovice: Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2014.
- Rodríguez García, C. (2017a). Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español. *Revista redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 29. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db6752ef-df53-4ebd-b0ad-cb7d88876e46/redele2920173rodriguezgarciacristina-pdf.pdf> [Consulta: 4/4/2017].
- Rodríguez García, C. (2020). Tipologías de errores en la expresión escrita. LINCOS 2019, Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives. Volumen 3. Riga: University of Latvia Press: 411-419. Recuperado de https://www.apgads.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/LINCOS-2020/lincos.2020.36.pdf [Consulta: 4/11/2020].
- Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. En Clave-ELE.
- Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41-51.
- Rubin, J. (1989). How Learner Strategies Can Inform Language Teaching. En Bickey (Ed.), *Proceedings of LULTAC*. Hong Kong. Inst. of Language in Education. Department of Education.
- Sampson, G. (1997). *Educating Eve: The Language Instinct Debate*. Continuum.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de español lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*. En J. Sánchez Lobato et al. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X, 2, 209-231.
- Selinker, L. y Lamendella, J. T. (1978). Two Perspectives on Fossilisation in Interlanguage Learning. *En Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.

- Skjær, S. (2005). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato. Memoria de máster*. Universidad de Nebrija (2004). Biblioteca Virtual redELE (3).
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Vázquez, G. (1987). Hacia una valoración positiva del concepto del error. En *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera* (pp. 151–162). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123–130.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. University of Michigan Press.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

8.2 Bibliografía II

Referencias para la Parte práctica de análisis de errores

- Alarcos Llorach, E. (1968). Valores de se. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 18, 21–28.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alonso Belmonte, I. (2002). El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Miquel, L. y Sans, N. (Coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 9–21. Madrid: Fundación Actilibre.
- Alonso Raya et al. (2005). *Gramática básica del estudiante de español. Niveles A1- B1*. Barcelona: Difusión.
- Aragónés, L. y Palencia, R. (2010). *Gramática de uso del español. Teoría y práctica. Niveles C1-C2*. Madrid: Ediciones SM.
- Aurová, M. y Martínez Córdoba, M. (2015). Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje. *Revista redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 27. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fc64558-aadc-4cc6-ae99-68484150c63a/2015redele272miroslavaaurovamariamartinez-pdf.pdf> [Consulta: 2/9/2019].
- Blanco Canales, A. (2006). *Sueña 4. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
- Bosque, I. (1990). Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance. En *Indicativo y subjuntivo* (pp. 13–65). Madrid: Taurus.
- Bull, W.E. (1960). *Time, Tense and the Verb: a Study in Theoretical and Applied Linguistics with Particular Attention to Spanish*. Berkeley: University of California Press.

8 Bibliografía

- Castañeda Castro, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Granada Lingüística y Método Ediciones.
- Castañeda Castro, A. (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales: aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 34, 11–28.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamorro, M^a D. et al. (2006). *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Čechová, E. y Remediosová, H. (2006). *Chcete mluvit česky? ¿Quiere usted hablar checo?* Ing. Harry Putz.
- Demonte, V. (2011). Los eventos de movimiento en español: construcción léxico-sintáctica y microparámetros preposicionales. En J. Cuartero Otal (Coord.). *Estudios sobre perifrasis y aspecto*. Peniope.
- Fernández, S. (1997). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- Fernández Jódar, R. (2007). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- García-Page, M. (1991). *Breves apuntes sobre el adverbio en -mente*. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*. Tomo XLVI. Número 2.
- Gili Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Gutiérrez Arous, M^a L. (2007). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Hernanz, M.L. y Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras, M. (2011). Reseña: Bitácora I. Libro del alumno y cuaderno de ejercicios. *Revista marcoELE* (13). Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/13/higueras-bitacoraI.pdf> [Consulta: 12/2/2019].
- Jiménez Juliá, T. (2015). *En torno a la voz media en español. Studium grammaticae. Homenaje al profesor José A. Martínez* (pp. 489–507). Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://gramatica.usc.es/att/tomas.jimenez/Jimenez2015.pdf> [Consulta: 23/7/2019].
- Klum, A. (1961). *Verbe et adverbe*. Estocolmo: Almqvist.
- Kumpf, L. (1983). A Case Study of Temporal Reference in Interlanguage. En C. Campbell et al. (Eds.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, vol. II (pp. 179–192). Department of English, University of California at Los Angeles.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I & II*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Laurencio Tacoronte, A. (2014). ¿Cuánto hay de español en el checo? El español visto a través de contenidos y metalenguaje gramaticales checos. *Revista redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2cc57ccd-817f-4445-9b96-161223b5669d/2014redele2608-ariel-laurencio-revisado-pdf.pdf> [Consulta: 7/9/2019].
- Leonetti Jungl, M. (1990). *El artículo y la referencia*. Madrid: Taurus Universitaria.

- Leonetti Jungl., M. (1999). El artículo. En I. Bosque. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training
- Luque, J.D. (1973). *Las preposiciones. I Valores generales. II Usos idiomáticos*. Madrid: SGEL.
- Marsá, F. (1984). *Cuestiones de sintaxis española*. Barcelona: Ariel.
- Martín González, R. (1999). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- Montolío, E. et al. (2011). *Manual práctico de escritura académica*. Volúmenes I, II y III. Barcelona: Ariel Practicum (original 2000).
- Montoro Cano, E. R. (2014). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Náñez Fernández, E. (1990). *Uso de las preposiciones*. Madrid: SGEL.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naughton, J. (2010). *Czech. An Essential Grammar*. London and New York: Routledge (original 2005).
- Pawlik, J. (2001). *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Edición en línea. Recuperado de <https://www.rae.es>.
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Recuperado de <https://www.rae.es>.
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas*. Edición en línea. Recuperado de <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- Ribas Moliné, R. y D'Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- Rodríguez García, C. (2016). El uso de las preposiciones en la producción escrita de estudiantes de ELE. Valores generales y análisis de errores. En Poláková, Dora; Kratochvílová, Dana. *Actas del congreso "Las palabras (des)atadas" (Encuentro de hispanistas 2015)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2016: 68-79. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/actas-del-congreso-las-palabras-desatadas-encuentro-de-hispanistas-2015/> [Consulta: 15/4/2016].
- Rodríguez García, C. (2017b). Reseña del manual Vitamina C1, de SGEL. *Revista marcoELE* (24). Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/resena-rodriquez_vitaminac.pdf [Consulta: 23/5/2017].

8 Bibliografía

- Rodríguez García, C. (2018). Dificultades en el uso y la formación de subordinadas adjetivas de relativo en español por parte de estudiantes universitarios checos y eslovacos. En L. Hotařová (Ed.), *Pasión por el hispanismo III*. Universidad Técnica de Liberec: 85-99.
- Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. Bosque. *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-45). Madrid: Cátedra.
- Rojo, G. y Vega, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa.
- Sans Baulenas, N.; Martín Peris, E.; Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans Baulenas, N.; Martín Peris, E.; Garmendia, A.; Conejo, E. (2016). *Bitácora 2. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans Baulenas, N.; Martín Peris, E.; Garmendia, A.; Conejo, E.; Garrido, P. (2017). *Bitácora 3. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans Baulenas, N.; Martín Peris, E.; Acquaroni, R.; Muntal, J. (2018). *Bitácora 4. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de español lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez López, C. (2002). Las construcciones con *se*. Estado de la cuestión. En C. Sánchez López (Ed.), *Las construcciones con se* (pp. 13-163). Madrid: Visor.
- Sánchez Presa, M. (2012). La enseñanza de ele a estudiantes eslovacos desde un enfoque contrastivo. En *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*: Gijón, del 22 al 27 de julio de 2012 / Eds. María Pilar Celma, María Jesús Gómez del Castillo, Susana Heikel. - AEPE : Gijón, 2012: 183-188.
- Santiago, R. et al. (2017). *Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Editorial UOC.
- Sanz, M.J. (2005a). Determinación e indeterminación de la lengua checa respecto a la española (I). *Cizí jazyky [Foreign languages]*, 48, 3, 76-78.
- Sanz, M.J. (2005b). Determinación e indeterminación de la lengua checa respecto a la española (II). *Cizí jazyky [Foreign languages]*, 48, 4, 116-118.
- Sarralde, B.; Casarejos, E.; López, M.; Martínez, D. (2016). *Vitamina C1. Curso de español de nivel superior*. Madrid: Editorial SGEL.
- Sarralde, B.; Casarejos, E.; López, M. (2018). *Vitamina A1. Curso de español*. Madrid: Editorial SGEL.
- Sarralde, B.; Casarejos, E.; López, M. (2019). *Vitamina A2. Curso de español*. Madrid: Editorial SGEL.
- Skjær, S. (2005). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- Škutová, J. y Lima Ramírez, F. (2007). Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa. *Revista redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 10. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:177cf978-1be2-4fe6-9f22-9a56f2a-720c4/2007-redele-10-08skutova-pdf.pdf> [Consulta: 2/9/2019].
- Tarrés, I. (2002). *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. Memoria de investigación. Universidad de Barcelona.

- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196–231.
- VV.AA. (2016). *Gramatika súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Lingea s.r.o.
- Vázquez, G. (1991). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- Vázquez, G. (1999). Remitimos a la bibliografía para el Marco teórico.
- Vidiella Andreu, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Memoria de Máster, Universitat de Barcelona. *Revista marcoELE* (14). Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf> [Consulta: 3/9/2017].

COLECCIÓN PONTES PHILOLOGICI, 1

**Análisis de errores en la interlengua de aprendices
de ELE universitarios checos y eslovacos**

Cristina Rodríguez García

Published by the MASARYK UNIVERSITY PRESS, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno, CZ

Published in co-edition with the University of Belgrade, University of Bucharest,
University of Ljubljana and West University of Timișoara.

Graphic and cover design / Pavel Křepela

Typesetting / Pavel Křepela

First published / 2021 (ebook)

ISBN 978-80-210-9799-5