

RAKASEDER, JOHANNA / SCHMIDHOFER, ASTRID
FACHHOCHSCHULE ST. PÖLTEN / UNIVERSITÄT INNSBRUCK
ERRORES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS POR PARTE DE GERMANOPARLANTES
EN LAS PRIMERAS ETAPAS DE APRENDIZAJE DE ELE

BIODATA

JOHANNA RAKASEDER

Nacida en Nicaragua, Licenciada en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad Saint Michael's College, Vermont (Estados Unidos), Licenciada y Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Viena, profesora de ELE, coordinadora del Departamento de las Segundas Lenguas y coordinadora internacional en Fachhochschule St. Pölten (Austria) desde 2006. En mayo de 2014 obtiene el título de FH-Professor.

ASTRID SCHMIDHOFER

Nacida en Austria, Licenciada en Filologías Hispánica e Inglesa por la Universidad de Viena, Máster en ELE por la Universidad de Alcalá de Henares, profesora de Alemán como Lengua Extranjera en la Universidad Europea de Madrid, ahora Senior Lecturer de Alemán como Lengua Extranjera y Traducción en la Universidad de Innsbruck.

RESUMEN

Después de cuatro décadas de investigaciones en el ámbito del Análisis de Errores (AE), la idea de que los errores que cometen los aprendientes constituyen una fuente valiosa de información sobre el proceso de adquisición y no solo una manifestación de carencia parece estar ampliamente consolidada entre los profesores de español como lengua extranjera (ELE). Siguiendo esta línea, en este artículo presentaremos los resultados de un análisis de errores realizado a base de producciones de textos de estudiantes germanoparlantes y esbozaremos algunas líneas de actuación para el tratamiento de dichos errores.

PALABRAS CLAVE: análisis de errores, español como lengua extranjera, ELE, español para germanoparlantes, didáctica del español

ABSTRACT

After four decades of research in the field of Error Analysis (EA), the view that learners' errors provide crucial information about the language acquisition process and are, therefore, not only a sign of their shortcomings, seems to be widely accepted among teachers of Spanish as a Foreign Language. Within this framework, we will present the results of an error analysis based on texts by German native speakers and some teaching guidelines to improve student performance.

KEY WORDS: errors analysis, Spanish as a foreign language, ELE, Spanish for German speakers, teaching Spanish

1. INTRODUCCIÓN

Ya han transcurrido más de 40 años desde el surgimiento del Análisis de Errores (AE), el cual supuso un cambio radical de perspectiva en lo que se refiere al papel que desempeñan los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera. Gracias a este cambio de paradigma iniciado por Corder en 1967, los errores pasaron de ser manifestación de carencia y aprendizaje incompleto a constituir una fuente valiosa sobre el proceso de adquisición que está teniendo lugar, algo que hoy día está ampliamente aceptado.

En este contexto se han desarrollado numerosos estudios relacionados con los errores cometidos por hablantes de diferentes lenguas maternas en los más diversos aspectos de la producción lingüística. En el ámbito de ELE, las monografías de más repercusión publicadas en el ámbito del AE son las de Vázquez (1991) y Fernández (1997), ambas basadas en sus respectivas tesis doctorales. Asimismo, existe un importante número de tesis doctorales¹ y memorias de máster inéditas.²

El proyecto de investigación, cuyos resultados presentaremos en este artículo, se enmarca en la línea de investigación del análisis de errores a partir de producciones de textos de estudiantes para detectar las áreas más afectadas y buscar posibles explicaciones para los errores encontrados. En la última parte de este trabajo,

¹ Información consultada en la base de datos TESEO

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno Español [fecha de consulta: 10/07/2014]

² Por ejemplo, en el marco del máster de ELE ofrecido por la Universidad de Alcalá de Henares.

brindaremos algunas recomendaciones de cómo actuar para prevenir y tratar los errores en el contexto estudiado.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este análisis presentará los resultados de un estudio acerca de las áreas más propensas al error entre estudiantes germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje. En nuestro caso, se trata de adultos jóvenes que estudian español en el marco de enseñanza universitaria en su país de origen. En el apartado número cuatro hemos recogido información relevante acerca de la población estudiada.

Tras ofrecer resultados numéricos según áreas de estudio (gramática, léxico y ortografía), ofreceremos una serie de ejemplos representativos y brindaremos un análisis de las (posibles) causas de los errores, que abarcarán el papel que desempeñan la lengua materna, la lengua meta y otras lenguas extranjeras previamente aprendidas.

Por último, basándonos en el análisis realizado, propondremos pautas de actuación para corregir dichos errores y, por lo tanto, el grado de corrección en la expresión escrita de los alumnos.

3. METODOLOGÍA

El procedimiento metodológico utilizado en esta investigación sigue, a grandes rasgos, el propuesto por Corder, que fue recogido en el artículo de Alba Quiñones (2009:4) y que puede desglosarse en los

siguientes pasos: obtención del corpus, descripción de los aprendientes y del corpus, extracción de datos, configuración de las categorías de errores, catalogación y descripción de los errores, discusión de los resultados y propuestas de actuación.

4. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y DE LOS APRENDIENTES

4.1. LOS APRENDIENTES

Para este análisis se seleccionaron 28 estudiantes del tercer semestre³ de las carreras de Gestión de Medios y Asesoría de Medios y Comunicación de una universidad de Austria. Para obtener un perfil general de estos estudiantes se realizó en primer lugar una encuesta en la que se recogieron datos demográficos y dominio de lenguas. Adicionalmente, se formuló una serie de preguntas abiertas para que los encuestados manifestaran las razones por las cuales habían optado a aprender español como lengua extranjera (ELE) y qué era lo más difícil de aprender esta lengua.

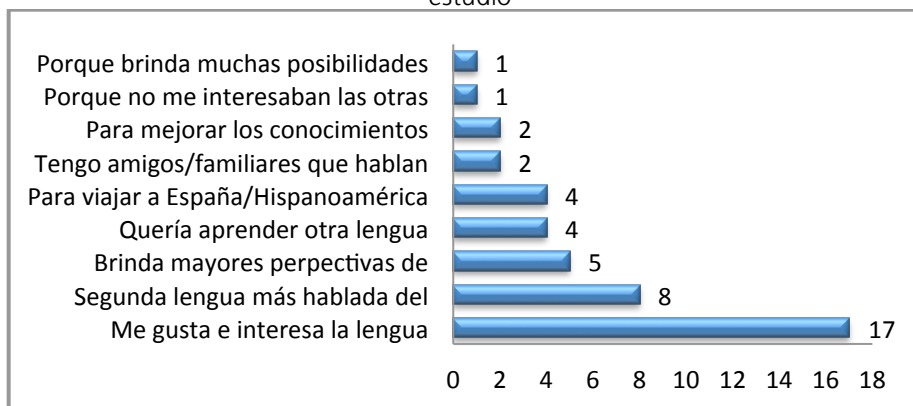
Los estudiantes son originariamente de Austria, menos una estudiante, quien, sin embargo, había completado el bachillerato en Austria. En cuanto al género, la muestra está formada por 24 mujeres y 4 hombres. Esto se debe a que en estas dos carreras se inscriben principalmente mujeres. En lo que se refiere a la edad, la mayoría empieza la carrera inmediatamente después de haber finalizado el bachillerato, por lo cual la mayoría tiene menos de 23 años, siendo el menor de 19 y el mayor de 28 años.

³ Se establecen dos semestres para la consecución del nivel A1 por lo que en el momento en el que se realiza este análisis, los estudiantes acababan de empezar el nivel A2.

Todos los estudiantes encuestados indicaron que hablaban alemán como lengua materna y que su nivel de inglés era alto debido a la formación escolar recibida. En cuanto a las segundas lenguas extranjeras, llama la atención que los estudiantes habían aprendido principalmente francés y español, cada lengua cuenta con 13 personas. Sin embargo, el nivel varía en cada una de estas lenguas: 10 de los estudiantes de francés terminaron el bachillerato con buenos conocimientos y tres con conocimientos básicos, 12 estudiantes finalizaron el bachillerato con conocimientos básicos del español y solamente uno con buenos conocimientos. Las otras lenguas que habían aprendido los estudiantes son italiano (5 estudiantes), latín (4 estudiantes), ruso (1), griego (1), holandés (1) y checo (1).

Según los estudiantes, los motivos que los incentivaron a aprender español son los siguientes (la mayoría de los estudiantes indicó más de un motivo):

Gráfico 1: Motivos por los que los estudiantes escogieron aprender ELE durante el estudio



Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario. 2012

Asimismo se les pidió a los estudiantes que especificaran qué era lo que más difícil les resultaba en el aprendizaje de español, a lo cual la gran mayoría (20 estudiantes) respondió que el área que les resultaba más complicada era la gramática, y en concreto, la conjugación de los diferentes verbos y sus numerosas excepciones. Las demás dificultades no representan mucha relevancia ya que son prácticamente problemas individuales. Es así que solamente tres estudiantes presentaban problemas en el aprendizaje de nuevo vocabulario, dos tenían problemas con la pronunciación correcta, otros dos aseveraron tener interferencias con el italiano y los siguientes problemas fueron señalados cada uno por tan solo un encuestado: falta de tiempo para estudiar, no entender una conversación debido a la rapidez con la que hablan los nativos, no comprender los audios en general, falta de capacidad para formar oraciones bien estructuradas y finalmente, una estudiante expresaba tener dificultades con todo menos con los números y los pronombres personales.

4.2. EL CORPUS

El corpus que se utilizó para la presente investigación comprende las siguientes producciones escritas:

1) Diálogos de entre 60 y 80 palabras sobre situaciones muy frecuentes (quedar para ir al cine, dar instrucciones acerca de cómo llegar a un lugar, pedir en un restaurante, etc.) después de haber realizado actividades similares en clase.

2) Redacciones guiadas sobre la rutina diaria de un personaje.

3) Redacciones libres de entre 60 y 80 palabras sobre experiencias personales como la infancia, unas vacaciones o la vida universitaria.

5. CONFIGURACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LOS ERRORES

Los errores extraídos del corpus analizado pueden agruparse en cuatro grandes categorías: errores gramaticales, léxicos, ortográficos y pragmáticos. Este trabajo incluirá los resultados obtenidos en las tres primeras categorías, dado que el criterio binario de correcto/incorrecto es difícilmente aplicable al ámbito de la pragmática. Como estos errores merecen un tratamiento especial nos parece más conveniente que sean tratados detenidamente en un trabajo posterior.

No existe un criterio establecido para la configuración de las categorías de errores y dichas categorías suelen variar según el

estudio. Podemos trazar una distinción básica entre un enfoque deductivo, es decir, establecido *a priori* y un enfoque inductivo, establecido a partir de los datos encontrados (cf. Alba Quiñones, 2009: 6-7). El primero de ellos suele caracterizarse por su mayor claridad, mientras el segundo suele ajustarse mejor a la realidad encontrada en el corpus.

Para los errores gramaticales, hemos optado por un planteamiento deductivo con cinco categorías básicas (cf. también la categorización presentada en Santos Gargallo, 1993: 92), a saber: elección errónea, adición, omisión, sustitución y configuración sintáctica. Las categorías 1 y 4 se distinguen en que la categoría 1 versa sobre la elección errónea dentro de la misma categoría gramatical, mientras en la categoría 4 se trata de elementos pertenecientes a clases de palabras diferentes. Con las categorías elegidas buscamos reflejar las operaciones que realiza el aprendiente, en todo momento, en su producción lingüística, sean estas conscientes o no.

En el ámbito de los errores léxicos, hemos optado por categorizarlos según las diferentes clases de palabras (nombres, verbos, adjetivos).

Por último, en el ámbito de la ortografía, distinguimos entre errores relacionados con el uso de los diacríticos, los signos de interrogación y exclamación, la grafía de palabras y el uso de las mayúsculas y minúsculas.

6. DESCRIPCIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. ERRORES GRAMATICALES

En el ámbito gramatical se identificó un total de 215 errores, cuya distribución se puede apreciar en la tabla 1. El 58% de los errores se encuadran en la categoría de *Elección errónea*. Esto indica que los estudiantes eligen correctamente la categoría que desean usar, pero se equivocan en la forma que debe utilizarse en el entorno sintáctico en cuestión. Presentaremos, a continuación, una muestra de las áreas más relevantes en las que se han producido dichos errores.

Tabla 1: Errores por categoría I

CATEGORÍA	NÚMERO TOTAL DE ERRORES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	NÚMERO TOTAL DE ERRORES DE LA SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	NÚMERO TOTAL DE ERRORES DE LA SUBCATEGORÍA
Elección errónea	125	del artículo	32	del artículo determinado	14
				del artículo indeterminado	15
				del artículo posesivo	3
		de la forma del adjetivo	21	atributivo	16
				predicativo	5
		del pronombre personal	2		
de la marca del plural	1				

		de la forma verbal	46	formas verbales inexistentes	16
				de persona	8
				infinitivo por forma conjugada	11
				participio por forma conjugada	4
				del tiempo verbal	6
				del modo verbal	1
		de la forma del comparativo	2		
		de una preposición	19		
		de un pronombre interrogativo	2		
Adición	22	de un artículo	10		
		de la marca de plural	4		
		de una preposición	8		
Omisión	33	del artículo	7		
		de la marca del plural	6		
		del pronombre reflexivo/recíproco	4		
		de una preposición	11		
		de un verbo	5		
Sustitución	12	de un artículo por una preposición	2		
		de una preposición por un artículo	4		
		de un artículo determinado por un artículo posesivo	1		
		de un pronombre personal por un artículo posesivo	1		
		de un adjetivo por un verbo	1		
		de una preposición por un sustantivo	1		
		de un artículo por un pronombre	2		
Configuración	23	orden incorrecto de los	11		

sintáctica	elementos		
	errores en el régimen verbal		1
	construcción defectuosa		11

Fuente: Elaboración propia. 2012

Hemos identificado un total de 32 errores en el uso del artículo, de los cuales 14 (44%) corresponden al artículo determinado, 15 (47%) al indeterminado y 3 (9%) al artículo posesivo.

Veamos, a continuación, unos ejemplos relativos al uso del artículo determinado.

- (1) ¡Fantástico! Hasta el cita.
- (2) Pues, vas todo recto, el segunda calle giras a la derecha.
- (3) ¿para ir al universidad de Viena?
- (4) Aquí están los aguas minerales y la quesadilla de pollo y los nachos.
- (5) En diciembre hemos tenido el clase de Financiación y Controlling.

Ejemplos como el número (1) donde la desinencia indica claramente el género del sustantivo son relativamente infrecuentes. La mayoría de los errores se halla en palabras con desinencias que no indican claramente el artículo (2) y (5), y en contracciones con preposiciones (3). Un caso especial es el ejemplo (4) cuyo error se debe con toda probabilidad al uso del artículo *el* (*el agua*) en el singular.

Además, vale la pena mencionar que en 11 de los 14 errores los estudiantes eligieron el artículo masculino en detrimento del femenino y solo en 2 casos ocurrió lo contrario. (El último error, *la agua*, es de índole diferente.) Esto indica, que los aprendientes muestran una clara preferencia por la forma masculina en detrimento de la femenina.

En el uso del artículo indeterminado podemos apreciar tendencias similares. Entre los 15 ejemplos, en 10 se utiliza el artículo masculino en lugar del femenino (6) y (7), mientras solo en tres es a la inversa (8). En uno de estos ejemplos, el error fue inducido por una terminación incorrecta del sustantivo (9). Los últimos dos errores están relacionados, de nuevo, con el uso del artículo con sustantivos femeninos que empiezan por *-a* tónica (10).

- (6) Muy bien, quiero el menu del dia. Y un ensalada mixta.
- (7) Yo recomendo un tapa de boquerones.
- (8) Yo una vino blanco y una tortilla de patatas.
- (9) Para mí, una tortilla de patatas y una zuma de naranja.
- (10) Para mí, una agua mineral y albóndigas con croquetas.

Con respecto al uso del artículo posesivo, en todos los ejemplos observados se repite la tendencia de utilizar la forma masculina en lugar de la femenina:

- (11) Con nuestro profesora de español ya hemos hecho mucho.

En el ámbito de los adjetivos hemos detectado un total de 21 errores, 16 de ellos en adjetivos atributivos, los restantes en adjetivos predicativos. Se mantiene la tendencia de sustituir el femenino por el masculino (13 ejemplos) aunque la predilección por la forma masculina se ve algo mermada por el frecuente uso del adjetivo femenino (4 veces) junto a la palabra masculina *días* (12) que, debido a su terminación, incita a este error. Los errores se dan tanto

junto a sustantivos cuya desinencia marca el género de forma inequívoca (13) como otros en los que no es el caso (14). Es digno de mencionar que en la totalidad de ejemplos de uso predicativo del adjetivo aparece este en su forma de masculino singular (15) y (16).

Suponemos que este error en el uso del adjetivo predicativo se debe a que en alemán el adjetivo en posición predicativa siempre aparece sin declinar y que los estudiantes transfieren este rasgo al español eligiendo la forma menos marcada que es la de masculino singular.

- (12) ¡Buenas días! ¿Podría traernos la carta?
- (13) Este semestre he aprendido leer, comprender y escribir varias textos.
- (14) Por ejemplo, en la segunda semestre, en junio tuve once exámenes.
- (15) La Plaza es alto.
- (16) En resumen mi infancia era maravilloso

La siguiente área con un número importante de errores es la de las formas verbales. En este apartado destacan las formas verbales derivadas de forma incorrecta (17) – (20), los errores de persona (21) – (23) y el uso del infinitivo en lugar de la forma conjugada (24) – (26).

- (17) Yo recomiendo un tapa de mejillón.
- (18) Mis hermanos comeron milanesa con patatas fritas
- (19) Margarita comó con su hermana, Irene.
- (20) El domingo se quedarsé en casa y descansó.
- (21) Cliente: ¿Me doy un salero, por favor?
- (22) Sandra visité mi en mi casa a las 20.00 en punto.
- (23) El martes, ella fui al médico.
- (24) Suena rico, yo lo tomar.
- (25) Sí, entonces... Te encuentras a la estación y ir en metro numero 6 para 10 minutos.
- (26) Ir en metro U4 y bajar en la parada Hütteldorf. Desde allí, se encuentra a dos minutos a pie.

Los primeros 4 ejemplos muestran las diferentes tendencias que hemos detectado en este campo: el ejemplo (17) es representativo de la tendencia de aplicar el paradigma regular a verbos desconocidos; el (18) indica una adquisición incompleta de las reglas de derivación; el (19) muestra una confusión entre los diferentes paradigmas de las terminaciones del pasado y el (20) una aplicación incorrecta del paradigma.

Los ejemplos (21) a (23) son representativos de los errores de persona que hemos detectado. Es difícil encontrar una explicación para ellos y se deben, en nuestra opinión, a que la adquisición del paradigma verbal todavía no se ha completado como ocurre con frecuencia en este nivel.

Los últimos tres ejemplos son un caso especial de error de persona, dado que muestran la sustitución de la forma conjugada por el infinitivo. También aquí suponemos que el motivo reside en un aprendizaje incompleto. Sin embargo, en el ejemplo (26) donde observamos la sustitución de un imperativo de *usted* por un infinitivo, cabe pensar que se trata de una transferencia de la lengua materna, pues en alemán la forma del imperativo de *usted* coincide con el infinitivo.

La última área con un número significativo de errores es la de las preposiciones. Hemos recogido un total de 19 errores de elección errónea de preposiciones entre los que, aunque incluyen todo tipo de combinaciones, sobresalen ciertas tendencias.

- (27) ¿Prefieres ir en metro para 15 minutos o prefieres ir 45 minutos?
- (28) Después giras a la derecha y sigues la calle por alrededor de 15 minutos.
- (29) El lunes pasado cenó con su padre a las ocho por la noche.
- (30) De la tarde hicimos galletas de Navidad.
- (31) En noviembre viajamos en Italia.

Hemos observado que para indicar la duración de una acción, los alumnos tienden a utilizar la preposición *para* (27) o, en algún caso, también *por* (28) intentando reproducir la preposición alemana *für* que se podría usar en este contexto. Asimismo, se puede apreciar una cierta confusión entre los artículos *de* y *por* en los complementos circunstanciales de tiempo (29) y (30) debido, en nuestra opinión, a la carencia de sistematicidad de estos complementos (*por* la tarde frente a las ocho *de* la tarde). Por último, hemos recogido un número considerable de ejemplos de frases en el que se utiliza la preposición *en* para indicar el punto final de un movimiento (31). Este fenómeno podría estar relacionado con transferencias de otras lenguas románicas como del francés o del italiano, porque en alemán solo en pocos contextos se utiliza la preposición más parecida, *in*, para indicar dirección.

La segunda categoría, *Adición*, contiene solo 22 ejemplos, lo que significa que la adición de un elemento superfluo ocurre con una frecuencia relativamente baja. El primer campo de esta categoría es el de adición de un artículo:

- (32) Por ejemplo en el verano iba de vacaciones con mis padres a Grecia y Italia y en el otoño hacíamos senderismo en la montaña.
- (33) ¿Me trae una pimienta, por favor?
- (34) Una copa de vino blanco por favor y un otro vaso acqua.

Los tres ejemplos elegidos representan tres tendencias que hemos podido detectar: la utilización del artículo determinado para los meses y las estaciones del año debido a la influencia de la lengua materna (32), el uso del artículo indeterminado con sustantivos incontables (33) y el uso del artículo indeterminado junto al adjetivo *otro* (34), en este último caso también por influencia de la lengua materna.

Es muy escaso el número de errores que muestran la adición de una marca de plural por lo que no hemos podido detectar ninguna tendencia, aunque en el ejemplo (35) es evidente, una vez más, la influencia de la lengua materna.

- (35) Yo un vaso de agua mineral y una ensaladilla con mariscos.
- (36) Gracias. Sus restaurante es mi favorito.

Por último, hemos recogido una serie de errores de adición de preposición. En casi todos ellos, los estudiantes han añadido una preposición a un complemento circunstancial de tiempo. Veamos algunos ejemplos:

- (37) Al viernes salí con mis amigos en Graz.
- (38) Por los fines de semana salí con mis colegas de trabajo.
- (39) ¿Prefieres andar o ir a en metro?

Los ejemplos (37) y (38) muestran que los estudiantes ocasionalmente introducen los complementos circunstanciales de tiempo con una preposición, preferiblemente *a* o *por*, debido a que esto ocurre en su lengua materna. En (39), el único ejemplo que no pertenece a la categoría de los complementos circunstanciales de tiempo, se observa el uso de dos preposiciones. En este caso, nuestra hipótesis es que el aprendiente ha añadido la preposición *a* porque se le ha enseñado que el verbo *ir* debe ir seguido de esta preposición, una regla que ha aplicado sin reflexión.

La tercera categoría, *Omisión*, contiene un total de 33 errores distribuidos en 5 subcategorías. En la primera, que versa sobre la omisión de un artículo, todos los errores menos uno, probablemente ocasionado por la falta de concentración, se producen en el complemento circunstancial de tiempo.

- (40) ¡Gracias! Próxima semana pago yo.
- (41) ¡Fantástico! Hasta domingo.
- (42) Viernes por la noche fui al teatro con mi novio.

Como en la lengua materna de los estudiantes en las expresiones correspondientes se prescinde del artículo, resulta lógico pensar que estos errores se deben a una transferencia negativa desde la lengua materna.

Los errores en la omisión de la marca de plural se distribuyen entre falta de la marca del plural en el sustantivo (43 y (44) y en el artículo (45) y (46).

- (43) Yo un vino blanco y una tortilla de patata.
- (44) He tenido que escribir muchos examen grandes.
- (45) Pues aquella calle sube hasta la Jardines Tropicales de Atocha. Las Jardines son muy buenas.
- (46) Jugaba con mi muñecas.

Mientras en el caso del sustantivo se puede apreciar la influencia de la lengua materna, dado que (43) corresponde a un sustantivo compuesto en alemán donde *patata* iría en singular y *examen* (44) tiene la misma forma en singular y en plural en alemán, es más difícil encontrar una explicación para los errores en el uso del artículo.

La influencia de la lengua materna también parece la explicación más lógica de la omisión de los pronombres reflexivos / recíprocos, pues ambos verbos de los ejemplos (47) y (48) no son reflexivos en la lengua materna de los alumnos.

- (47) ¿Vamos a encontrar a las ocho?
- (48) El domingo quedó en casa y descansó.

Entre los casos de omisión de preposiciones hemos detectado tres tendencias. Primero, se puede apreciar la ausencia de la preposición *de* entre un nombre y su complemento como en *un vaso de agua* (49), imputable, de nuevo, a la influencia del alemán donde no se utiliza ninguna preposición entre estos dos elementos. Segundo, se puede observar la ausencia de la preposición *de* en los complementos de tiempo y lugar introducidos por *antes / después / delante / detrás de* (50) y (51), también atribuible a la influencia de la lengua materna, pues las preposiciones correspondientes no se componen de dos partes como en español. Y, por último, hemos notado la ausencia de *a* en subordinadas de infinitivo (52), que se puede explicar también desde la lengua materna.

- (49) Una copa de vino blanco por favor y un otro vaso acqua. O, no, una botella acqua es mejor.
- (50) Después la ópera tienes que la primera calle a la derecha.
- (51) Detrás el supermercado es uno camino.
- (52) Este semestre he aprendido leer, comprender y escribir varias textos.

El último apartado de esta sección comprende ejemplos de frases en las que falta un verbo como ilustran las frases (53) y (54).

- (53) Después la ópera tienes que la primera calle a la derecha.
- (54) Entonces la biblioteca municipal en el lado derecho.

No hemos encontrado ningún patrón en estos fallos pero sí nos parece que se deben a una falta de reflexión sobre la estructura de la lengua, pues la falta de un verbo entorpece gravemente la comunicación y nos parece que esta ausencia de un elemento semánticamente tan significativo como el verbo se debe a que los aprendientes han escrito estas frases repitiendo bloques prefabricados estudiados previamente sin reflexionar sobre la estructura de los mismos.

Entre los pocos ejemplos de sustitución entre diferentes categorías, hemos encontrado dos aspectos que responden a un cierto patrón, los cuales queremos comentar a continuación. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (55) A lunes cenó con sus padres a las ocho de la noche.
- (56) En lunes pasado Margarita cenó con sus padres a las 20:00.
- (57) El junio tuve muchos exámenes, proyectos y presentaciones
- (58) El julio, en mis vacaciones, trabajé en una empresa

El uso de una preposición junto a los días de la semana se debe, con toda probabilidad, a la influencia de la lengua materna (55) y (56). No obstante, resulta más difícil encontrar una explicación para los ejemplos (57) y (58), puesto que tanto en español como en alemán se utiliza una preposición delante de los meses del año. El motivo más probable de este error es una transferencia intralingual errónea desde el uso del artículo determinado junto con los días de la semana. Debido a que estas frases provienen de sujetos diferentes de los que produjeron las frases (55) y (56), esta explicación resulta perfectamente plausible.

La última categoría dentro del ámbito gramatical es la de configuración sintáctica. En esta área, la mayoría de los errores se ha clasificado bajo las denominaciones de orden incorrecto (59) a (61) y construcción defectuosa (62) a (64). La diferencia entre estas dos subcategorías consiste en que en la primera, a pesar del orden incorrecto, el mensaje no se ve seriamente afectado, mientras en la segunda es difícil entender lo que el autor de la frase quería transmitir. A continuación presentaremos algunos ejemplos representativos:

- (59) ¿Cuándo exactamente la cita es mañana?

- (60) No, pero hace un día muy bueno y el autobús va no hasta en 15 minutos.
- (61) Generalmente fue el trabajo en la tienda del H&M muy agradable.
- (62) Después la ópera a la derecha, entonces voy aquella calle sube hasta la universidad y al lado está la biblioteca.
- (63) Hay que allí ya está escrito.
- (64) El verano pasado tuve trabajé es más.

No hemos detectado tendencias claras en estas categorías aunque la presencia de la lengua materna queda patente en algunos ejemplos como en (60) y en (61), los cuales son obviamente reproducciones de la estructura sintáctica de la lengua alemana.

6.2. ERRORES LÉXICOS

En el ámbito léxico se detectó un total de 51 errores, cuya distribución puede apreciarse en la tabla 2. El 70% del número total de errores está relacionado con los verbos; un 14% se cometió en el área de los sustantivos y el restante 16% en la categoría de los adjetivos. Dentro de la categoría de los verbos, el área con mayor incidencia de errores es la distinción entre los verbos *ser*, *estary hay*.

Según los números presentados en la tabla, los estudiantes muestran una notable preferencia por el uso de los verbos *ser* y *estar* en detrimento de *hay*, lo que puede deberse, en nuestra opinión, al hecho de que el uso de la expresión correspondiente a *hay* (*es gibt*) es mucho más limitado en alemán. Entre los primeros dos verbos no se puede percibir ninguna predominancia clara. Presentamos, a continuación, algunos errores representativos:

- (65) Cocinamos pasta con verdura que era muy rica.
- (66) Alrededor de la esquina es la estación de metro.
- (67) Está un poco lejos, pero es muy bien.
- (68) Sí, un farmacia está muy cerca.

(69) Mi problema más grande estaba el curso de español y el curso de contabilidad.

(70) Además no estaba una chica que jugaba con muñecas, por eso jugaba con coches.

La distinción entre *ser* y *estar*, que desde un punto de vista contrastivo es especialmente complicada para los alumnos germanoparlantes, puesto que en su idioma no ocurre de la misma forma, afecta principalmente a tres aspectos: la distinción entre cualidades permanentes y transitorias (65), (69) y (70), la expresión de la ubicación de un lugar (66) y el uso junto a los adverbios *bien/mal* (67). La frase (68) presenta un típico ejemplo de la sustitución de *hay* por *estar*, inducido por el alemán, que permite el uso de *sein* (*ser/estar*) junto a un sustantivo indeterminado.

Otro error léxico relativamente frecuente es la distinción entre *ir* y *andar*. Considérense los siguientes ejemplos:

(71) Anduvimos a la casa a las 6.

(72) Antes andaba en la escuela de danza en Austria.

(73) ¿Prefieres ir en metro para 15 minutos o prefieres ir 45 minutos?

También estos errores pueden explicarse desde un punto de vista contrastivo. Mientras en español el verbo *ir* expresa desplazamiento sin hacer referencia a la forma de este, casi todos los verbos alemanes de desplazamiento (*gehen/fahren/fliegen*, etc.) describen dicha forma. Por lo tanto, los estudiantes germanoparlantes tienden a buscar verbos que describen la forma de desplazarse, optando a menudo por *andar* (71) y (72). El ejemplo (73) representa el proceso inverso que, sin embargo, es mucho menos frecuente. Entre los restantes ejemplos de esta categoría no se observan tendencias significativas aunque a menudo se puede percibir la presencia de la

lengua materna en los errores como muestran los ejemplos (74) y (75).

(74) Al sábado vine a un restaurante con mi familia, porque mi hermano tuvo cumpleaños.

(75) Está un poco lejos, pero muy fácil de conseguir.

En (74) se pueden apreciar dos estructuras calcadas de la lengua alemán (*venir* en lugar de *ir* y *tener* junto a cumpleaños), mientras (75) presenta un típico error en el uso del diccionario, pues el estudiante ha optado por la correspondencia equivocada del verbo alemán *erreichen*, lo cual conlleva a la formulación de una frase incomprensible en español.

Algunas de estas tendencias se repiten en los errores relativos a los sustantivos. Se dividen, por una parte, en errores de diccionario, *municipalidad* en lugar de *ayuntamiento* (76) y, por otra, en errores imputables a la influencia de otras lenguas. En primer lugar a la influencia de la lengua materna, *vocabularios* por el alemán *Vokabeln* (77) y *ponchos* por *Punsch* (78). Empero, también la lengua inglesa influye en la selección de un sustantivo incorrecto, *memoria* por *memory* (79).

(76) Estoy buscando la municipalidad.

(77) ¿Vas mandar un correo electrónico con todos los vocabularios?

(78) También bebí unos ponchos con mis amigos después.

(79) En resumen mi infancia era maravilloso y guardo buena memoria de mi infancia.

Tabla 2: Errores por categoría II

CATEGORÍA	NÚMERO TOTAL DE ERRORES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	NÚMERO TOTAL DE ERRORES DE LA SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	NÚMERO TOTAL DE ERRORES DE LA SUBCATEGORÍA
Verbos	36	ser/ estar / hay	16	ser en lugar de estar	7
				ser en lugar de hay	1
				estar en lugar de hay	3
				estar en lugar de ser	5
		ir/andar	10	andar en lugar de ir	6
				ir en lugar de andar	1
				otros errores relacionados	3
ir/venir	2	venir en lugar de ir	2		
otros	8				
Sustantivos	7				
Adjetivos	8				

Fuente: Elaboración propia. 2012

6.3. ERRORES ORTOGRÁFICOS

Debido al gran número de errores ortográficos, especialmente de tildes, no nos ha sido posible elaborar un cuadro con cifras concretas. Presentaremos, a continuación, las áreas más afectadas por dichos errores.

El área con mayor incidencia de errores es el de los diacríticos, y en la mayoría de los casos, se trata de la omisión de la tilde obligatoria (83) a (85). Solo en casos muy contados y siempre en la forma de plural de palabras terminadas en *-ión* se aprecia la adición de una tilde (86). Los motivos más plausibles de estos errores son un conocimiento fragmentario de las reglas de acentuación y la falta de costumbre de uso de estos diacríticos. Véanse los siguientes ejemplos:

- (80) Una en la tecnica de la creatividad, después una en retorica, en español y siempre una en el laboratorio de comunicacion.
- (81) ¿Que van a tomar?
- (82) El sabado por la mañana mi novio y yo recogimos mi sofá
- (83) En el octubre he tenido muchas presentaciones.

También los signos de apertura de interrogación y exclamación se omiten con bastante frecuencia. El motivo es nuevamente, a nuestro parecer, la falta de costumbre debido a su ausencia no solo en la lengua materna de los estudiantes sino también en otras lenguas que hayan podido estudiar anteriormente. Otro motivo reside en la dificultad de encontrar dichos símbolos en los programas de procesamiento de textos fuera de los países hispanohablantes. Los siguientes ejemplos son representativos de este grupo de errores:

- (84) El zumo con o sin agua?
- (85) Me trae un pimentero y salero, por favor?
- (86) Gracias!
- (87) La cuenta por favor!

Asimismo hemos detectado un gran número de errores de adición / omisión / sustitución de letras que se deben a la influencia de diferentes lenguas extranjeras. El mayor número de ellos es atribuible a la influencia del inglés (91) y (92) y del italiano (93) y (94).

- (88) También hemos ido en Modena para visitar la universidad y las agencias de comunicación.
- (89) En esto pude relaxar y gozar mi tiempo libre.
- (90) Para mí una cerveza y un vaso acqua por favor.
- (91) Mi madre e yo comimos una salada de pollo fritto.

Por último, nos gustaría comentar algunos aspectos del uso de las mayúsculas y minúsculas. Parece que a los alumnos no les causa problemas escribir los sustantivos en minúsculas aunque en su lengua materna todos los sustantivos deben ir en mayúscula. Sin embargo, se pueden observar interferencias por parte del inglés en el uso de las mayúsculas en los meses del año (95) y los idiomas (96).

- (92) En Julio trabajé en una empresa de joyas.
- (93) Además hemos hecho mucho en la clase de Español porque hemos aprendido muchos verbos irregulares.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, presentaremos un resumen de los resultados obtenidos y los contrastaremos con otras investigaciones llevadas a

cabo en el mismo ámbito. Por último, analizaremos si existe una correspondencia con la percepción de dificultad de los alumnos reflejada en las encuestas.

- En el ámbito de los errores gramaticales es digno de resaltar que el mayor número de errores se da en la categoría de *elección errónea* lo que indica que los aprendientes suelen elegir la categoría gramatical correcta pero se equivocan en la forma concreta en la que esta debe materializarse. Esta conclusión se confirma en que los errores de la categoría *sustitución* a través de diferentes categorías sintácticas son relativamente infrecuentes.

- Pasando a las categorías gramaticales concretas, una de las áreas con más incidencias de errores es el uso de los artículos. Mientras la distinción entre el artículo determinado e indeterminado no causa problemas, se aprecian serias dificultades en la concordancia entre el artículo y el sustantivo, especialmente cuando la terminación del sustantivo no deja entrever su género. También en contracciones con alguna preposición, y su uso u omisión en los complementos circunstanciales de tiempo. Los errores de concordancia afectan también a los adjetivos.

- En el ámbito de los verbos, el mayor número de errores está relacionado con el aspecto morfológico. Esto se debe a que mientras se realizaba esta investigación, los estudiantes llevaban aproximadamente tres meses aprendiendo los diferentes tiempos verbales con sus paradigmas e irregularidades. Resulta lógico, por lo tanto, que ocurran errores en este ámbito.

- Un área con gran incidencia de errores es la de las preposiciones en la que se encuentran ejemplos de elección errónea, adición y

omisión. La experiencia nos ha mostrado que la adquisición-aprendizaje de este aspecto es especialmente complicada debido a su arbitrariedad y falta de sistematicidad.

- En la categoría de *errores léxicos* cabe destacar que son los verbos los que más dificultades causan a los alumnos germanoparlantes, especialmente la distinción entre *ser*, *estar* y *hay*, que viene recibiendo mucha atención desde hace tiempo en la enseñanza de ELE. Además, son notables la influencia de otros idiomas y los errores de diccionarios en el uso de palabras polisémicas.

- La categoría de *errores ortográficos* contiene, como cabía esperar, un número importante de errores en el uso de las tildes y la puntuación. Se aprecia, asimismo, una fuerte influencia de hábitos ortográficos adquiridos durante el aprendizaje de otros idiomas.

- Uno de los aspectos más notables de esta investigación es la fuerte presencia de la lengua materna en la producción de textos en español (cf. los comentarios de Vázquez (1998:40) sobre el papel de la lengua materna en las fases iniciales del aprendizaje). Esta se detecta con mayor claridad en los errores de diferentes aspectos gramaticales (el uso de los adjetivos predicativos, la elección, omisión y adición de preposiciones, el uso de los pronombres reflexivos, la configuración sintáctica y la elección de *ser / estar / hay* entre otros). Todo ello corrobora, que en el proceso de aprendizaje de los sujetos que han servido de informantes para esta investigación, la lengua materna, y, en menor medida, otras lenguas aprendidas con anterioridad están presentes en el proceso de aprendizaje, influyendo decisivamente en él.

- Por último, algunos de los errores encontrados, particularmente aquellos catalogados bajo la denominación *configuración sintáctica*, muestran una falta de reflexión por parte de los estudiantes sobre la propia producción lingüística.

- Los resultados que hemos obtenido concuerdan con aquellos presentados por Vázquez (1991) en su pormenorizado estudio de los errores de estudiantes universitarios alemanes. Vázquez (1991: 33 y 36) observa que la adición y omisión de elementos afecta con más frecuencia a elementos funcionales que a palabras de contenido léxico, lo que se confirma en nuestra investigación: la totalidad de casos de adición y la gran mayoría de los casos de omisión (el 85%) afectan a estos elementos. En los otros ejemplos de omisión se suprime el verbo (53) y (54), algo que atribuimos al hecho de que los estudiantes en las fases iniciales a menudo memorizan bloques prefabricados de varias palabras que no analizan y que reproducen, a menudo de forma errónea, en situaciones similares. En el área de elección errónea (Vázquez utiliza el término de selección falsa), la autora constata que afecta tanto a categorías funcionales como conceptuales. También en nuestra investigación encontramos ejemplos en el apartado de *errores gramaticales* como en el de *léxico*, en el que, aunque no se siga esta categorización, la mayoría de los ejemplos se deben a dicha operación. Vázquez (1991:62) también señala la "neutralización de estructuras que se encuentran en distribución complementaria" como *a / en*, *ser / estar* e *ir / venir*, entre otros. También en nuestra investigación hemos descubierto errores de esta índole.

- El gran número de errores detectados en el área de la gramática corresponde con las respuestas de los alumnos acerca de aquellas

áreas que más dificultades les suponen, pues alrededor del 70% indicó que la gramática le resultaba difícil. Sin embargo, no disponemos de información más concreta, dado que la única área gramatical señalada por un número importante de aprendientes es el de los verbos que abarca un número notable de errores detectados (46). Con relación a otras áreas gramaticales, léxicas u ortográficas solo recibimos respuestas aisladas, lo que indica una escasa conciencia acerca de posibles carencias en estas áreas.

8. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Como se ha mostrado en el análisis de los resultados, un número importante de los errores es atribuible a la influencia de la lengua materna.⁴ Opinamos que puede resultar beneficioso señalar esta influencia y promover la reflexión acerca de ella. Para conseguir este objetivo, sugerimos que se invite a los estudiantes a describir las diferencias estructurales y/o de uso entre la lengua materna y la lengua meta. Huelga decir que no se trata de llevar a cabo comparaciones exhaustivas sino aquellas directamente relacionadas con los errores detectados. De esta manera, el estudiante podrá comparar la información nueva con los conocimientos que ya posee e integrarla en las redes cognitivas ya existentes. Esta estrategia resultará especialmente efectiva para el grupo en cuestión, pues se trata de estudiantes adultos universitarios que suelen estar acostumbrados a procedimientos cognitivos. Cabe destacar que esta estrategia no es necesariamente igual de apropiada para grupos de características y entornos de aprendizaje diferentes.

⁴ Resulta imposible ofrecer un porcentaje concreto debido a que en muchos casos es difícil establecer la causa del error.

Asimismo recomendamos ejercicios específicos que incidan en los errores frecuentes detectados en alumnos germanoparlantes de diferente índole (ejercicios de huecos y de transformación) y la traducción inversa de frases cortas que reforzará, de nuevo, la conciencia acerca de las diferencias estructurales entre las dos lenguas.

De igual manera, convendría entrenar el uso de diccionarios bilingües. Aunque puede prohibirse su utilización en clase, son escasos los estudiantes que no los consultan a la hora de estudiar y producir textos fuera del aula. Opinamos, por lo tanto, que resulta más eficiente enseñar al estudiante el buen uso del diccionario bilingüe para que, en primer lugar, sepa seleccionar la entrada más apropiada y, además extraiga la información gramatical útil para el uso del lema en cuestión.

La terapia de errores requiere ante todo una actitud abierta y reflexiva por parte del profesor para encontrar la respuesta más efectiva para su grupo de estudiantes, pues las características específicas de cada grupo, cada alumno y cada entorno son determinantes para la elección de las estrategias más adecuadas para un aprendizaje exitoso.

9. BIBLIOGRAFÍA

Alba Quiñones, V. (2009), "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5: 1-16.

Corder, Stephen P. (1967), "The Significance of Learners' Errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5: 161-169.

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

Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

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

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

VV.AA. (2005), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)-lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FECHA DE ENVÍO: 22 DE JULIO DE 2014